

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE DERECHO**



**TESIS DOCTORAL**

**Participación social y estudiantes de derecho. El caso  
de Colombia**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**María Teresa Carreño Bustamante**

Director

**Emilio Suñé Llinás**

**Madrid, 2017**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE DERECHO



**PARTICIPACIÓN SOCIAL Y  
ESTUDIANTES DE DERECHO. EL CASO  
DE COLOMBIA**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

**MARÍA TERESA CARREÑO BUSTAMANTE**

**DIRECTOR: DR. EMILIO SUÑÉ LLINÁS**

**MADRID, 2015**

A mi familia, especialmente a Valentina,  
Mateo y Camilo... impulso de mi vida.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, a mi Familia... allí las fuerzas primigenias y naturales que me permitieron comprender que soy el producto cultural de esta sociedad....y donde aprendí el amor por lo justo...

A Emilio Suñé Llinás, tutor, amigo y hermano por siempre, por el impulso, por la fe, por creer, por apoyar...

## CONTENIDO

<b>Abstract .....</b>	<b>9</b>
<b>Bibliography.....</b>	<b>12</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>13</b>
<b>1. Referente teórico .....</b>	<b>18</b>
Antecedentes y contexto teórico .....	23
Contexto teórico.....	24
<i>La participación.....</i>	<i>24</i>
<i>Democracia participativa en Colombia.....</i>	<i>26</i>
<i>Procesos de formación .....</i>	<i>28</i>
Naturaleza de las facultades de Derecho.....	33
<i>Contextos: escenario social y cultural, determinantes de la subjetividad.....</i>	<i>34</i>
<b>2. Las transformaciones de la democracia contemporánea: hacia una democracia participativa.....</b>	<b>41</b>
Introducción.....	41
Ciudadanía .....	47
Relación entre ciudadanía y Sociedad Civil para la intensificación de una democracia participativa.....	61
De las Democracias contemporáneas a la Democracia participativa .....	66
Estado y Sociedad Civil.....	70
Democracia y participación .....	77
Democracia Participativa en Colombia a partir de la Constitución de 1991.....	91
<b>3. Una nueva paideia para una nueva politeia .....</b>	<b>96</b>
Aspectos preliminares.....	96
<i>Valoración de algunos aspectos del currículo y la pedagogía.....</i>	<i>102</i>
<i>Las categorías currículo y pedagogía.....</i>	<i>108</i>
<i>Coherencia curricular .....</i>	<i>109</i>
<i>Características curriculares .....</i>	<i>110</i>
<i>Impacto del currículo en la labor docente .....</i>	<i>114</i>
<i>Cumplimiento de expectativas .....</i>	<i>114</i>
<i>Capacidad de autorregulación de los programas .....</i>	<i>115</i>
<i>Propuestas de mejoramiento curricular.....</i>	<i>115</i>
La investigación .....	116
Relaciones con el sector externo.....	120
<i>Prácticas académicas .....</i>	<i>122</i>
<i>Promoción del trabajo colaborativo .....</i>	<i>123</i>
<i>Formación permanente .....</i>	<i>124</i>
<i>Investigación con impacto social .....</i>	<i>125</i>
<i>Seguimiento de la ubicación y el desempeño laboral de los egresados .....</i>	<i>126</i>
Internacionalización.....	126
<i>La investigación colaborativa internacional.....</i>	<i>127</i>
<i>Impacto internacional del egresado .....</i>	<i>129</i>

<i>Características de la internacionalización</i> .....	129
<i>Bilingüismo y movilidad</i> .....	130
Participación en las constituciones colombianas que antecedieron a la de 1991. ....	132
Los textos constitucionales en sus coyunturas específicas.....	133
La Constitución de 1886 y la participación ciudadana.....	135
<b>4.    La Nueva Ilustración: Una Nueva paideia para una nueva politeia.....</b>	<b>145</b>
<i>La democracia participativa</i> .....	164
Nueva paideia para los estudiantes de derecho en Colombia.....	171
Apuestas formativas en la educación jurídica.....	173
<b>5.    La metódica.....</b>	<b>180</b>
Estrategia metodológica.....	180
<i>Procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de la información</i> .....	185
<i>Escenario de Estudio</i> .....	187
<i>Población y unidad de análisis</i> .....	187
<i>Categorías y sub-categorías de análisis</i> .....	187
<i>Estrategias de recolección de información</i> .....	188
<i>Momento comprensivo</i> .....	189
Resultados.....	190
<i>Categorización y análisis de la información</i> .....	190
<i>Objetivos</i> .....	192
<i>Análisis</i> .....	195
<b>6.    La utopía de la participación.....</b>	<b>197</b>
Acción.....	198
<i>La reflexión</i> .....	204
<i>Democracia</i> .....	206
<b>7.    La participación: de derecho fundamental a metaderecho.....</b>	<b>230</b>
Participación como derecho fundamental.....	230
Participación de derecho fundamental a metaderecho.....	240
Mecanismos de participación y prácticas.....	250
Prácticas sociales.....	252
<b>8.    Participación legal.....</b>	<b>261</b>
<b>9.    La subjetividad del estudiante de Derecho en Colombia.....</b>	<b>285</b>
Ubicación del Derecho respecto a la teoría crítica.....	286
Caracterización del orden jurídico objetivado.....	295
<b>Discusión y conclusiones.....</b>	<b>304</b>
Participación de papel.....	304
La formación jurídica se debate entre la CP de 1886 y la de 1991.....	306
La formación es una creación cultural.....	308
<i>Formación pluralista y en “derechos humanos” para los estudiantes de Derecho</i> .....	308
Conjugar las prácticas de los estudiantes de Derecho con su proceso de formación.....	311
Una propuesta de formación para los estudiantes de Derecho en Colombia.....	312
Definición de las competencias genéricas y específicas para la evaluación de los estudiantes de Derecho en Colombia.....	313

Competencias para la formación de los estudiantes de Derecho.....	315
Propuesta curricular.....	318
<i>Propuesta curricular como sistema</i> .....	321
<i>Propuesta curricular basada en problemas de época</i> .....	324
<i>¿Cómo operacionalizar una propuesta de formación en competencias para los programas de</i> <i>Derecho?</i> .....	327
<i>Contenido de las actividades académicas</i> .....	333
<b>Referencias</b> .....	<b>340</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>351</b>
Anexo 1 .....	352
Anexo 2 graficas Spad. Graficas de puntos .....	355
<i>Sobre la participación</i> .....	355
<i>Participación</i> .....	355
<i>Prácticas</i> .....	357
<i>Área humanística</i> .....	363
<i>Mecanismos</i> .....	372
<i>Parámetros</i> .....	380
<i>Aprendizaje</i> .....	381
<i>Prácticas</i> .....	384
<i>Mecanismos de participación y prácticas</i> .....	385
<i>Mecanismos de participación y parámetros</i> .....	386
<i>Análisis de datos</i> .....	387
<i>Parámetros</i> .....	389
Caracterización de todos los datos con relación a la investigación.....	412

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de problematización de los programas de Derecho .....	101
Tabla 2. Opciones para la valoración de la proyección social.....	123
Tabla 3. Desempeño de los egresados según los profesores.....	126
Tabla 4. Opciones para la valoración de la internacionalización .....	129
Tabla 5. Categorías de análisis .....	131
Tabla 6. Categorías de problematización de los programas de Derecho .....	171
Tabla 7. Estrategias de recolección de información .....	189
Tabla 8. Niveles de análisis.....	189
Tabla 9. Concepciones de participación (actitudes, acciones, conocimientos) .....	194
Tabla 10. Concepciones de participación de los estudiantes de Derecho Colombia ...	195
Tabla 11. Concepto de participación por universidades.....	204
Tabla 12. La participación como reflexión .....	206
Tabla 13. Estudiantes que relacionan participación con democracia.....	207
Tabla 14. Participación como principio. según parametros constitucionales .....	211
Tabla 15. La participación como fin .....	215
Tabla 16. Participación como igualdad.....	217
Tabla 17. Participación como libertad.....	219
Tabla 18. Grupos de investigación en las Facultades de Derecho .....	222
Tabla 19. La participación como derecho fundamental.....	231
Tabla 20. Participación como metaderecho.....	243
Tabla 21. Estudiantes que realizan prácticas sociales durante su formación .....	253
Tabla 22. Formación para la participación.....	258
Tabla 23. Públicos .....	259
Tabla 24. Contenidos de los planes de estudio .....	265
Tabla 25. Contenidos de los programas .....	266
Tabla 26. Públicos .....	268
Tabla 27. Privados .....	269
Tabla 28. Procesales .....	269
Tabla 29. Humanística .....	270
Tabla 30. Laboral.....	270
Tabla 31. Otras.....	270
Tabla 32. La participación de acuerdo a la constitución nacional .....	278
Tabla 33. Participación legal.....	288
Tabla 34. Contenidos de los planes de estudio. Grafica propia.....	333
Tabla 35. Contenidos de los programas. Grafica propia. ....	335



## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Mapa de las categorías y variables sobre las concepciones de participación	193
Gráfica 2. Acción.....	198
Gráfica 3. Primer plano factorial (ejes uno y dos) .....	236
Gráfica 4. Prácticas.....	248
Gráfica 5. Primer plano factorial (ejes uno y dos) .....	250
Gráfica 6. Segundo plano factorial (ejes uno y tres).....	250
Gráfica 7. Correlación entre metaderecho y variables sociales.....	251
Gráfica 8. primer plano factorial (ejes uno y dos) .....	275
Gráfica 9. Relación de variables deber .....	280
Gráfica 10. Variable Deber .....	280
Gráfica 11. Marco de competencias genéricas para la ES .....	314
Gráfica 12. Evaluación de competencias .....	338

## ABSTRACT

This research focused on three scenarios, based primarily on theoretical developments arising from the Constitution of 1991, the second, the training and the third, the social life within which law professionals perform for In our text the first reference to legal theory or legal science will.

We can argue, however, that the conceptions of the law vary according to the time and culture, then, to the extent that society becomes, so do the norm and legal and legal aspects that support of so that the rule permanently respond to social needs which justify it.

Thus, the law is the product of the interaction between subjects and between them and the State, and which are mediated by political, economic, social, and cultural, religious, political and social discourse. In the words of Loschak:

The acting force of law lies not only in an extrinsic physical violence, it is organized in the own power of speech, the right is a word that is imposed as legitimate, as true, far beyond the restricted circle of those to which each one of these rules, taken in isolation, has a propensity to engage (1993, p. 34).

That means that the law is a cultural product objectified in the rules serve a model of a certain state, "the right stems from the transcendence of man over the social reality to transform, to achieve goals "(Giraldo Angel, 1999). If so, in a rule of law rooted in a participatory democracy, and wants to be Colombian, participation should be central hub for compliance with the theoretical postulates.

The law should provide for the recognition of rights and duties of first, second and third order, because in Colombia's participation as central to development is enacted.

In the second scenario, the training is critical because the commitment of law students in Colombia with their social reality comes from the union between theory and social practice, because the configuration of the reality in our country, that it stands within a state model of participation, characterized a subject committed to the common good, through participation that makes you feel part of a community through the exercise of their rights and duties, which establishes a new concept of social actor who, through participation, develop categories such as autonomy, agency and reflexivity.

The third dimension referred to in this work is the social and cultural context, if the law is the expression of a form of social organization and a regulator of social relations, and the Constitution defines the rule of law in a participatory democracy, on the principles of pluralism, participation and democracy in the practice of law practitioners, that ideal should be reflected. However, the social life of law students is marked by distant practices of theoretical principles of the Constitution.

Since the transformation of a rule of law, as postulated in the CP 1991 requires the involvement of all stakeholders, it is clear that the right for permanent intervention in public, has an important responsibility in this sense, and the training of legal professionals must account for such purpose.

The methodology that the empirical study was addressed in this work is qualitative and quantitative. Qualitative information was interpreted by analyzing emerging categories and quantitative data were processed using a statistical analysis as it sought to understand the participation of law students, and we could also compare, quantify and relate these conceptions.

Understanding the participation of students of law in Colombia requires the recognition of human reality as a socio-historical and cultural media construction process of learning the subject, to be consistent with the theoretical proposal were taken into account methodologically three scenarios presented subsequently raised the initial categories in the first two scenarios were the instrument items with which the information was collected in the third stage.

Based on this information we proceeded to perform a statistical analysis of surveys, content analysis, and multivariate analysis of cases by the information derived from surveys of more than 800 different programs in Colombia Law. From this analysis they produced the 9 chapters contained in the final report and account for the participation of students of law in Colombia.

## BIBLIOGRAPHY

- Loschak, D. (1993). La Eficacia simbólica del derecho. In M. García Villegas, Droit, normalité et normalisation. Bogotá: Uniandes.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. Iniciativa Socialista, n°38 .
- Luckmann, T. (1996). Teoría de la Acción Social. Barcelona: Paidós.
- Sartori, G. (1994). ¿Qué es la Democracia? Bogotá: Altamir .
- Del Águila, R. (1997). Manual de Ciencia Política. Madrid: Trotta.
- Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (2001). Ética aplicada y Democracia radical. Madrid: Tecnos.
- Facultad de Educación. (2007b). Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Medellín: Facultad de Educación / Universidad de Antioquia.
- Beneitone, P., & otros. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto / Universidad de Groningen.
- Ley 30. (1992). Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Bogotá: Diario Oficial 40700 de Diciembre 29 de 1992.
- Cohen, J., & Arato, A. (1993). Civil Society and Political theory. Cabridge (Massachusets): Ed. MIT Press.
- Kymlicka, H., & Norman, W. (2002). Un retorno del Ciudadano, Una revisión de la producción reciente en Teoría de la Ciudadanía. University en la política, N°. 3 junio , 5-39.
- Herrera, A. (1996). Bolívar el empresario: También víctima de la inseguridad jurídica. Caracas: Cámara venezolana de comercio e industria.
- López, G. (2013). Aportes teóricos para la gestión y política de innovación en función de la ciudadanía. Revista Innovar Journal, 23(47) , 5-17.
- Suñé, E. (1998). La Sociedad Civil en la cultura postcontemporánea. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Suñé, E. (2009). Filosofía Jurídica y Política de la Nueva Ilustración. Editorial Porrúa. Av. República Argentina, México

# INTRODUCCIÓN

He dedicado casi toda mi vida profesional a la práctica académica relacionada con el Derecho, bien como docente, como investigadora, en cargos administrativos o como estudiante, de allí se originó esta investigación. En ella, me ha asistido un interés práctico, pues no ha sido fácil armar el rompecabezas con los datos hallados, pues su diversidad y la falta de distancia entre unos y otros no me permitían definir categorías de abordaje que, fueran claras desde el principio y me permitieran fluir en la consecución de información y en su análisis. Por eso, tuve que acoplarme a la idea de que la realidad es compleja, que entre una y otra postura las líneas pueden ser imperceptibles y que, aún así, es necesario construir canales de comprensión de la realidad.

La base conceptual de esta investigación es la Constitución Política de 1991, porque ésta dio origen a un nuevo marco de relaciones (sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales), transformó la concepción del Estado en Colombia, le otorga un papel protagónico a los ciudadanos para que sean factor y motor de desarrollo. En suma, la Constitución promueve procesos de participación para hacer efectivo el ejercicio de la ciudadanía que les permita a los colombianos intervenir en los distintos ámbitos de acción de la sociedad.

Este nuevo impulso constitucional significa que los *ciudadanos* son reconocidos como sujetos de derechos, razón por la cual se legisla en esta materia y se adoptan prácticas institucionales que propician en la población una nueva forma de pensar, de actuar y de sentir. Tal afirmación no desconoce que anteriormente los

ciudadanos se vinculaban de alguna manera a la construcción de los asuntos públicos, pero la configuración de la realidad social suscitada a partir de la nueva carta constitucional establece una nueva concepción del actor social, que exige transformar el pensamiento y la acción de las instituciones (gubernamentales y no gubernamentales, públicas y privadas), de los gobernantes, de las organizaciones de la sociedad civil, de la familia, de la escuela y de la población en general.

Ahora bien, la transformación del pensamiento y la acción para ejercer los roles que demanda la concepción del actor social requiere procesos educativos que formen a los sujetos, de manera individual y colectiva, para cumplir cabalmente con tal propósito. La participación, como postulado central en la Carta política, reconoce a los diversos actores, en sus diferentes ámbitos de actuación, responsabilidades y funciones particulares en la construcción de la sociedad. La participación, como dimensión constitutiva del desarrollo humano, se aprende en la medida que se reconoce al otro como legítimo. Y este reconocimiento de la validez del otro se construye en la diversidad y la diferencia, lo cual permite convivir con el conflicto y aprender a resolverlo y a concertar los intereses individuales y colectivos.

En la academia sucede algo similar respecto a los diferentes actores de la comunidad educativa y a las distintas disciplinas académicas que cada vez convergen de una manera más sistemática en proyectos de desarrollo y en una forma integral de concebir el mundo y la vida social. En esta investigación, el interés se centra en los estudiantes de Derecho, cuyo aporte es crucial dentro de la comunidad educadora y es germen de futuros profesionales que podrán aportar de manera clave en la vida social y en la actividad pública.

En este contexto, el desarrollo de esta investigación se guía por la pregunta ¿cuáles son las concepciones de participación que tienen los estudiantes de Derecho en Colombia? Se pretende resaltar en este trabajo la responsabilidad de los abogados, debido a su rol de operadores jurídicos que les obliga a desempeñarse en la esfera pública y privada con una especial apropiación de los postulados constitucionales.

El objetivo general de ésta investigación fue comprender las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia, mediante la comparación de las respuestas a las preguntas que se les formularon, con el propósito de aportar a la formación, la comprensión de este proceso y la posibilidad de mejorar la práctica formativa.

Por ello, es importante reconocer las ideas de los estudiantes de derecho del país en torno a la participación, lo que permite reconocer los referentes teóricos inmersos en su formación y en su práctica de vida, y comprender cómo su quehacer como actores sociales y como ciudadanos contribuye a dicha formación.

Dada la responsabilidad social de la formación de los estudiantes de derecho como futuros profesionales que deben ejercer su profesión guiados por la Carta Constitucional y ser tan importante en ésta la participación, los resultados de este trabajo servirán de insumo para desentrañar la importancia de la formación de los estudiantes de derecho, sus contenidos y la tendencia en la teoría jurídica, dado que, a pesar del direccionamiento teórico constitucional, la práctica jurídica parece no reflejar los cambios sociales deseados.

Con la interpretación, el análisis de los datos y su comparación se comprendieron las diferencias y las semejanzas de las concepciones de participación de los estudiantes de diez programas de Derecho, ubicados en Pasto, Florencia, Bucaramanga, Medellín, Bogotá y Manizales. Además, se comparó la teoría sustantiva emergente con la teoría formal, con el propósito de construir nuevos marcos de sentido sobre las categorías propuestas para el análisis y sobre las categorías emergentes.

El procedimiento metodológico es mixto (cualitativo y cuantitativo), el primero en tanto se realizó una interpretación comprensiva de la información, lo que permite apoyarse en la cuantificación de algunas variables mediante el análisis de correspondencia múltiple que, al ser utilizado para describir la información recopilada, permitió reconocer las semejanzas y diferencias en los procesos que viven los estudiantes de cada una de las instituciones. Se averiguó, además, por las



bases teóricas en que se apoyan los programas y cómo se relacionan con la Constitución Política. La recopilación de la información se hizo por medio de la estrategia planteada en la metodología (la encuesta). El análisis de la información se hizo por medio del análisis multicategorial.

La tesis está organizada en nueve capítulos: el primero, reconstruye el enfoque teórico de la participación visto en los tres escenarios que se propusieron: el teórico, los procesos de formación y el contexto de los estudiantes de derecho. El segundo capítulo se refiere a las transformaciones de la democracia contemporánea: hacia una democracia participativa, el tercero, La nueva ilustración: una nueva paideia, para una nueva politeia, estos dos capítulos aportan al marco teórico y al sentido que tiene el trabajo propuesto por aportar a la concepción de una participación práctica que aporte a la reconfiguración social en Colombia, el cuarto capítulo presenta la metodología de estudio. los capítulos siguientes contienen los resultados de los análisis realizados en el trabajo de campo, de la siguiente manera: el quinto capítulo analiza la participación como una utopía, e incluye las categorías de acción, reflexividad y democracia, de acuerdo con las relaciones dadas con las categorías de fin y principio, emanadas de la Constitución Política, y las categorías afines de los currículos: currículo activo y reflexivo, político, integral, mediante las cuales se compararon las variables mecanismos de protesta, mecanismos de participación, aprendizaje (humanística) y prácticas (sociales).

El sexto capítulo trata de la participación del derecho fundamental como meta-derecho. Esta consideración incluye las categorías derecho fundamental y meta-derecho, las categorías afines de currículo –político, integral– el uso de mecanismos de participación, aprendizaje, derecho público y prácticas (jurídicas).

El séptimo capítulo analiza la participación como legalidad que incluye las categorías de participación legal, parámetros de la Constitución Política (deber), prácticas (jurídicas, mecanismos), aprendizaje (derecho público) y los mecanismos de participación individuales.

El octavo capítulo, la subjetividad de los estudiantes de Derecho en Colombia, analiza esta categoría a partir de los resultados de la investigación, como uno de los escenarios del proceso investigativo.

Y el noveno capítulo presenta las discusiones suscitadas y las conclusiones de la investigación.

# 1. REFERENTE TEÓRICO

Esta investigación se desarrolló en tres referentes: teórico articulado por la Constitución Política, Educativo relacionado con los procesos de formación de los estudiantes de Derecho, y social-cultural, referido a la convicción de que la participación no es solo una idea, pues en ella subyacen acciones, conocimientos y actitudes, para comprenderla en relación con la pregunta por las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia.

En el *primer escenario*, se ubica el Derecho<sup>1</sup> que es una de las disciplinas con mayor tradición y desarrollo teórico a lo largo de la historia, pues ha sido el medio por el cual se han regulado las relaciones y los comportamientos de la sociedad. En este componente-regulación de la vida social- cobra sentido la *norma* y sus diferentes mecanismos de aplicación.

---

<sup>1</sup> En *Introducción al análisis del derecho*, de Carlos Santiago Nino, se leen los siguientes comentarios acerca de la ambigüedad de la palabra derecho: “la palabra derecho es ambigua, y para colmo tiene la peor especie de ambigüedad, que es, no la mera sinonimia accidental (como la de banco), sino la constituida por el hecho de tener varios significados relacionados estrechamente entre sí. Veamos estas tres frases: –el derecho argentino prevé la pena capital –tengo derecho a vestirme como quiera –el derecho es una de las disciplinas teóricas más antiguas. En la primera frase –derecho– hace referencia a lo que, con más precisión, se llama derecho objetivo, o sea un ordenamiento o sistema de normas, por ejemplo un conjunto de leyes, decretos, costumbres, sentencias, etc. En la segunda, se usa como derecho subjetivo, como facultad, atribución, permiso, posibilidad, etc. En la tercera se refiere a la investigación, al estudio de la realidad jurídica que tiene como objeto el derecho en los dos sentidos anteriores. En general y para evitar confusiones, se conviene en que derecho sin adjetivación denota el ordenamiento y los demás sentidos sean referidos a las expresiones derecho subjetivo y ciencia del derecho” (Nino, Introducción al análisis del derecho, 2003).

El Derecho es el medio a través del cual se regula el orden social para lo cual incluye concepciones sobre los conocimientos, actitudes y acciones que orientan el quehacer de los sujetos en diferentes ámbitos en los que transcurre la vida social.

A propósito, Carlos Santiago Nino sostiene que:

El Derecho es una palabra con significado emotivo favorable, nombrar con esta palabra un orden social implica condecorarlo con un rótulo honorífico y reunir alrededor de él las actitudes de adhesión de la gente. Cuando una palabra tiene carga emotiva, ésta perjudica su significado cognoscitivo. Porque la gente extiende o restringe el uso del término para abarcar con él o dejar por fuera de su denotación los fenómenos que aprecia o rechaza, según sea el significado emotivo favorable o desfavorable (Nino, Introducción al análisis del derecho, 2003, p. 54).

Si ello es así, en un Estado Social de Derecho sustentado en una democracia participativa, como quiere ser la colombiana, la participación deberá ser eje central para el cumplimiento de los postulados teóricos. El Derecho debería contemplar el reconocimiento de deberes y derechos de primero, segundo y tercer orden, pues en Colombia se promulga la participación como eje central de desarrollo.

El abordaje teórico para este escenario se fundamentó en autores como Hanna Arendt, pues, tanto la búsqueda realizada durante la investigación y los hallazgos encontrados coinciden con su teoría de la acción, fundamentalmente por la relación que el ejercicio del derecho tiene con el escenario de lo público y, por consiguiente, con la construcción de una ciudadanía activa y comprometida, pues, para Arendt, la acción es la posibilidad de reestructurar el quehacer político, y los resultados se construyen en torno a la noción de espacio público formulado por Arendt, en el que las personas puedan participar para lograr dicha transformación.

Se incluyeron los aportes de Norberto Bobbio en aspectos como la libertad y la Igualdad puesto que el desglose de la participación con eje central de la CP de 1991 le lleva a su reconocimiento como Derecho Fundamental, además de ser principio, fin y deber en nuestra sociedad.

Otros autores, como Boaventura de Sousa Santos y Mauricio García Villegas, son abordados en el referente teórico porque las visiones que plantean sobre el derecho en Colombia, a través del Caleidoscopio de las Justicias, sus posturas de democracia diversa y radical en democratizar la democracia, la emancipación social y la violencia en Colombia fueron importantes para este proceso en tanto el camino recorrido a lo largo de la investigación, fue dejando ver la necesidad de comprender nuevas formas de ciudadanía y de construcciones democráticas que recojan la diversidad de la nación colombiana, las distintas formas de interacción y comunicación que requieren regulaciones y atención específica de modo que pueda llegarse a la anhelada participación que identifica el Estado Social de Derecho. La propuesta de estos autores radica en la lectura de la descolonización de las ciencias sociales latinoamericanas, proceso en el que es necesario construir las propias formas de resolución de conflictos y de interacción social, propuesta que debe estar impregnada por los derechos civiles, políticos, sociales y culturales.

Un referente importante es Luis Tapia, en su propuesta de los diversos tiempos del pluralismo, de la democracia y de la política, pues, como bien lo plantea, “las libertades son cuestión de tiempo. Para ejercer y desarrollar libertades políticas se necesita tiempo de participación. Las formas actuales de ciudadanía reconocen a la mayoría un escaso tiempo para la participación, insuficiente para ejercer libertades” (Tapia, 2002. P.103). Su propuesta teórica refuerza los hallazgos investigativos en lo relacionado con la diversidad humana en el país, lo que impacta de manera directa las formas de vivir la democracia y de ejercer la ciudadanía.

El segundo escenario es el *proceso de formación en Derecho*. La educación jurídica debe estar en consonancia con los postulados participativos que promulga la Constitución Política, de manera tal que se logren estructuraciones sociales y se promuevan prácticas y relaciones verdaderamente democráticas, pues, si el Derecho es un producto cultural, quienes habitan en un Estado tienen la obligación a través de sus comportamientos de cumplir sus fines.

A propósito, Castoriadis habla de una *paideia* democrática. No puede haber una sociedad democrática sin una *paideia* democrática, puesto que la democracia no pertenece al orden natural sino que es preciso aprenderla. Dice Castoriadis:

Para que [los humanos] sean distintos, sería necesario que esa institución, en aspectos sustanciales y sustantivos, fuera distinta. Supongamos incluso que una democracia, tan completa, perfecta como se quiera, nos caiga del cielo: esa democracia sólo podrá durar unos cuantos años si no procrea individuos que le correspondan, y que sean, primero y ante todo, capaces de hacerla funcionar y de reproducirla. No puede haber sociedad democrática sin *paideia* democrática (Castoriadis, 1996).

Las diferentes disciplinas en las que se forman los sujetos dentro de la sociedad contribuyen en diversos grados a que la lógica de convivencia social se haga realidad. En este sentido, en Colombia, el Derecho por sus postulados epistemológicos, teóricos y metodológicos, principalmente por los dictados de la Constitución Nacional, tiene una mayor responsabilidad social y legal en la medida en que su papel de regulador de las diversas relaciones sociales le obliga a mantener la coherencia entre los postulados normativos de carácter teórico y las acciones que en consonancia despliegan los sujetos.

Esto exige transformar el pensamiento y la acción de las instituciones (gubernamentales y no gubernamentales, públicas y privadas), los gobernantes, los grupos de la sociedad civil y la población. Esta transformación requiere un profesional del Derecho que desde sus primeros años de formación interiorice los postulados teóricos de la participación, para lograr transformaciones sociales, y aquí cobra importancia el escenario de la formación, pues dichos procesos requieren una articulación entre los planes de estudio, los currículos, las concepciones teóricas y cognitivas, con los postulados constitucionales que promueven la participación, de modo que se constituya un sistema que permita dicha transformación social.

Esta responsabilidad recae en quienes cumplen el rol de operadores jurídicos (jueces, litigantes, magistrados, legisladores, asesores, contratistas) pues, además de tener las obligaciones de todo ciudadano, deben decidir en todas las instancias

sociales, políticas, económicas, necesariamente impregnadas por el Derecho como regulador y constructor de estas relaciones. Por lo tanto, este trabajo se interesa en la categoría de estudiantes de Derecho, pues son quienes ocuparán los roles señalados. Por eso, se espera que su proceso de formación entregue sujetos preparados para enfrentar tal responsabilidad.

Al referente teórico aportaron en este escenario las propuestas de Paulo Freire con su teoría de la liberación, pues el ejercicio de una democracia plural y de una ciudadanía libre y participativa requiere la formación de personas autónomas y reflexivas como se sustenta en los capítulos de resultados. Igualmente, su elección obedece a una de sus tesis claves referida a que todo proceso de formación debe estar relacionado con la realidad social en la que cada persona vive su vida. Otros estudios colombianos como los de Isabel Goyes en la Enseñanza del Derecho en Colombia, 1886-1936, dan razón de cómo se ha abordado históricamente la formación de los abogados y cómo dicha tradición aún impera en las universidades colombianas y ha caracterizando a los profesionales del derecho, y los ha alejado, a través de una formación técnica, de la realidad que les corresponde impactar en sus prácticas profesionales y sociales.

El tercer escenario es *el contexto social y cultural*, que se aborda mediante la categoría de subjetividad, sin ser la subjetividad el tema principal en este trabajo investigativo, pero se quiere entender que el sujeto es la emergencia de lo que vive y se evidencia en varios razonamientos: en Edgar Morin, surge a través de varios principios que implican la auto-organización, y la auto-referencia y por tanto la posibilidad de referirse al mundo exterior objetivo. Ese concepto de sujeto es biológico, y lo analiza ejemplarizando al sujeto con bacterias, células y organismos vivos, para terminar sosteniendo que solo en el ser humano se presenta la paradoja de la subjetividad de forma racional por medio de un lenguaje, la conciencia de sí mismo y la construcción de una cultura (Schnitman, 2002).

Por su parte, para Paul Ricœur, el sujeto emana de las estructuras lingüísticas y de la filosofía, en su teoría sobre la ipseidad y la mismidad (Ricoeur, 1996). En este orden de ideas, el estudiante de Derecho concibe su subjetividad y sus modelos

participativos a través de las estructuras teóricas de sus procesos de formación, de su interacción social con los otros y de los contenidos de formación. Esto implica una subjetividad individual que se forma durante su proceso y una subjetividad social, colectiva que se hace evidente en las formas de organización y comunicación con los otros. Teóricamente aportan a este escenario los desarrollos teóricos de la línea de investigación Socialización Política del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en la que anidó este proceso investigativo, y aportó los hilos de discusión y comprensión de la subjetividad de los jóvenes en Colombia, a la que se adscriben los estudiantes de derecho.

Por esta razón, la indagación sobre las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho requirió, en primer lugar, conocer el marco constitucional y lo que ha pasado con los postulados de la democracia participativa. En segundo lugar, el reconocimiento de estas concepciones en su formación permitió comprender el tipo de educación que se ofrece a los estudiantes de Derecho. Esto constituye un primer paso para comprender lo que ocurre en respecto a los procesos participativos de los sujetos que se forman en las facultades de Derecho y de esta manera conocer los marcos de referencia: contexto social, cultural, relaciones de poder e ideologías a partir de los cuales desarrollan su labor profesional.

### **Antecedentes y contexto teórico**

De los documentos rastreados se infiere que la participación política, social y ciudadana es un tema recurrente para la investigación y que se ha dirigido a diversos grupos de jóvenes. Sin embargo, según la inquietud que se viene planteando, son escasos los abordajes directos referidos a las concepciones sobre participación y a cómo construyen procesos participativos los estudiantes de Derecho en el país.

Algunos documentos plantean la importancia de los procesos participativos sociales (familia, escuela, partidos) y políticos en el proceso educativo, las ideas políticas, la participación política y la concepción de los estudiantes sobre los partidos políticos. Y analizan las principales tendencias de la juventud, como son la violencia y la indiferencia ante los valores políticos.



Algunos desarrollan la participación de los jóvenes universitarios en las decisiones del Estado a la luz de la democracia participativa planteada en la Constitución, y encuentran que éstos no conocen los mecanismos de participación establecidos en la Constitución y, por tanto, no los aplican. En la base de este desdén puede estar el desconocimiento del otro como un igual en el ámbito social, y el desprestigio de la clase política por la corrupción y el clientelismo.

Las principales categorías abordadas por los estudios son la participación, la subjetividad del joven y, en un mínimo porcentaje, por los procesos de formación. Sobre estas tres dimensiones se organizó esta investigación, como se observa a continuación.

## **Contexto teórico**

Con base en la pregunta de investigación, se presenta el marco teórico, en consonancia con los tres escenarios dentro de los que se concibe la participación en este trabajo, esto es: la participación a la luz de la teoría, ley (CP), doctrina y jurisprudencia, participación en el marco de formación en Derecho, y participación en el contexto social y cultural de los estudiantes de Derecho. Este marco teórico se elaboró para encontrar un referente de trabajo que luego fue contrastado con el contexto, en algunos momentos articulado y en otros reemplazado.

## **La participación**

La complejidad que encierra el término participación se debe a que no se encuentra una definición única al respecto y el término participación se usa indistintamente en diversos ámbitos. Etimológicamente, la participación viene del latín “participare” que significa tomar parte, es decir, una pretensión de que las personas o actores sean autores protagónicos de los procesos que les conciernen. El concepto participación tiene una connotación social, de ahí que, para entender el concepto de participación y los pensamientos que lo sustentan es necesario remitirse a una aproximación epistemológica según las teorías de la acción.

Thomas Luckman (1996) parte del análisis de la conducta individual del sujeto, entendiendo la conducta como el acto de producción, reproducción y comunicación de la acción individual del sujeto, como base del mundo humano, pues todo lo que constituye la cotidianidad del ser humano es una secuencia de múltiples acciones que, hiladas, crean la cotidianidad que es el sector de la praxis diaria donde se construye la sociedad. Vemos entonces que el centro principal de la sociedad es el acto individual. Luckman hace un interesante compendio histórico sobre la teoría del acto, para lo cual parte de Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, donde se refiere al libre albedrío y la capacidad de juzgar, para hacer distinción entre acción y producción. Después de Aristóteles, la Stoa<sup>2</sup> se pregunta cómo conjugar la acción del hombre con un orden causal del mundo.

Posteriormente, el siglo XVI llega con una ubicación del hombre en un mundo del más acá, donde el sujeto actúa en sus circunstancias y, a partir de sus actos individuales, empieza a construir el mundo y dentro de él la historia que, si bien es creada a partir de la conducta individual, no parte de un solo sujeto sino de las conductas individuales tejidas en la interacción de los unos con los otros. Sin actuar, el sujeto no puede vivir individualmente ni como especie, de modo que la acción se confronta y se valida en el proceso de interacción con los demás sujetos.

En este trasegar de la acción individual y colectiva, surge la acción social como una característica propia de sociedades particulares e históricamente definidas por un orden que da sentido a todos los actos que realizan los sujetos en la vida cotidiana. Es decir, los actos individuales cobran sentido para la colectividad en la medida que haya significación del grupo social sobre el cual se actúa y que está validado por el orden social. Luckman señala que “la sociedad es el resultado conjunto de múltiples actos, múltiples actores. En realidad, algunos de estos resultados también pueden haber realizado objetivos perfectamente definidos y significativos para el carácter de una sociedad” (Luckmann, 1996, p. 12). En esta

---

<sup>2</sup> se conoce con este nombre a los representantes del estoicismo, escuela filosófica fundada hacia el 300 a. C. por Zenón de Citio, que impartió sus doctrinas en un pórtico ateniense pintado por Polignoto (stoápoikíle), por lo que también se le ha llamado «escuela del Pórtico» o «la Stoa».

forma, el significado que subyace a la acción humana cobra sentido en una perspectiva social.

De acuerdo con la teoría de la acción individual y social y con los postulados de la Carta Política colombiana de 1991, la participación es la conducta orientada por la libertad de elección de la acción que lleva al sujeto a producir transformaciones sociales, bajo las normas socioculturalmente establecidas. En este orden de ideas, la participación está constituida por las siguientes categorías: *autonomía* que se construye a partir de la libertad o libre albedrío; la *acción* que es el acto de producción, reproducción y comunicación confrontado y validado en el proceso de interacción con los demás sujetos. Estas categorías encuentran su modo de realización en lo *social*, en la medida que la acción está mediada por los otros y en función de otros, es decir, a partir de la *interacción de los sujetos* en contextos y ámbitos determinados en los que transcurre y se desarrolla la vida cotidiana y que generan diversas formas de relaciones según las circunstancias de tiempo, modo y lugar en que ocurra la participación.

Ahora bien, si la participación es “tomar parte personalmente, un tomar parte activo que verdaderamente sea mío, decidido y buscado libremente por mí” (Sartori, 1994, p. 7), esto significa que es un proceso que se construye en la interacción con otros, a través de acciones intencionadas y en contextos sociales determinados. En esta dimensión, es importante ubicarla participación en lo político, dado que allí se ubica lo público. En este sentido, la participación está ligada al tipo de Estado en la que se inscribe, y es la característica fundamental de los estados democráticos y, por tanto, de sujetos que participan en la construcción de su comunidad.

### **Democracia participativa en Colombia**

Puesto que se viene considerando la ubicación en lo público de la participación ciudadana, es necesario reconocer la configuración de la democracia en Colombia, dado que sus características y la interacción de los ciudadanos, dentro de marcos participativos o autoritarios se relacionan con las formas en que históricamente se

ha dado dicha relación. Por ello, se presenta un breve recuento de la organización política en Colombia.

Durante más de un siglo (1886-1991), la organización del estado colombiano se rigió por un principio centralista que consideraba la necesidad de garantizar la unidad nacional, con un ejecutivo fuerte que preparara a la nación para enfrentar el desarrollo económico y social que se requería, mediante la concentración de recursos y las competencias en el nivel nacional. Este es el propósito de la Constitución de 1886 cuando señala en su artículo primero que la nación colombiana se constituye en forma de república unitaria y determina que la elección de senadores y presidente se hará en forma indirecta, en la que predomina una organización jerárquica del poder que va desde el ente central (presidente) hasta las municipalidades (departamentos y municipios) (Franco, 2004).

La Constitución de 1886, que dictaba los lineamientos de una República unitaria, se fundamentó en la democracia representativa. Esta concepción del Estado tuvo su punto culminante en el *Frente Nacional* entre los dos partidos tradicionales, liberal y conservador, que se turnaban cada cuatro años el ejercicio del poder. Este pacto de alternar el poder dio lugar a la exclusión de otros grupos políticos organizados alrededor de postulados diferentes a los enraizados en Colombia. Además, esta característica arraigó el clientelismo a través del cual los políticos trataban de ganarse el favor de sus votos a través de la entrega de prebendas a los futuros votantes. Esta práctica contaminó cada vez más a la población en de actitud mendicante y sumisa, sin esperanzas de participación y desarrollo de criterios propios para tomar decisiones respecto a la mejor opción política para sus intereses.

El único mecanismo de participación ciudadana en este régimen era el voto direccionado por las prácticas clientelistas. Así era el voto con el cual se elegían los cuerpos colegiados legislativos y el presidente de la República. Y esta forma de la política dejó a los ciudadanos sin opción de control social de la gestión pública, porque una vez conseguida la curul, el elegido tenía la tarea de sostenerse en el cargo y de cumplir con las promesas clientelistas hechas a sus electores. En esta forma, se debilitaron los canales de comunicación entre el Estado y sus asociados y sólo

quedó la protesta como medio para oponerse a la insatisfacción que producía el modelo político y económico. Frente a la protesta, los gobernantes de turno respondieron con la represión para mantenerse en el poder.

Desde la constitución del frente nacional en Colombia hasta la década del 80, esta situación se agudizó de manera profunda, puesto que el pacto bipartidista distanció la confrontación política de los conflictos sociales. Esto privó la contienda política de legitimidad, y también significó el fin de la posibilidad de cierto control y canalización de los partidos por la hegemonía del bipartidismo.

En este período hubo grandes movilizaciones ante la inconformidad por las desigualdades regionales, la incapacidad para responder y atender a las necesidades de la población y la ausencia de canales de participación en la toma de decisiones. Paralelamente, cobraron fuerza los grupos insurgentes y la consolidación de una violencia económica y política por la presencia de un nuevo fenómeno: el contrabando de drogas (Franco, 2004, p. 29).

Esta serie de protestas y movimientos, liderados por los estudiantes y las centrales obreras, concluyeron en las urnas el 11 de marzo de 1990, para decir sí a una Constituyente popular que cambiara las reglas de juego del estado colombiano. En este marco social y político tuvo nacimiento la Constitución de 1991, cuyo cometido central fue “dotar al país de un nuevo pacto político que, como forma jurídica, es la culminación de un proceso de modernización de las instituciones y adopción de un estatuto legislativo acorde con el proyecto democrático de la modernidad (Santana, 1995, p. 35).

Este marco es el núcleo de esta investigación que pretende comprender las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia. En él, debe ubicarse el contexto teórico que plantea la Constitución de 1991, que no es otro que el de la democracia participativa.

### **Procesos de formación**

Como se dijo en el acápite anterior, el profesional del Derecho tiene una responsabilidad emanada de la Carta constitucional, cuya viabilidad se hace visible

durante su proceso de formación en los currículos académicos impregnados por diferentes posturas de la teoría del Derecho. Estos currículos originan procesos formativos que, en el mejor de los casos permiten la configuración de comunidades académicas de pensadores sobre lo jurídico a partir de las posturas epistemológicas ya enunciadas.

La historia de los programas de Derecho está ligada a la de las universidades en Colombia, y la normativa originada en el gobierno central, se han caracterizado por obedecer lo dictado por las normas respecto a su regulación y contenidos como bien lo expresa Goyes, como parte de sus conclusiones de tesis doctoral:

La Constitución de 1886 sentó las bases para la construcción de un Estado Nacional Unitario, de raigambre corporativista e inspiración iusnaturalista, el cual consolidó el proceso jurídico de codificación de clara influencia positivista. La enseñanza del Derecho entre 1886 y 1930 se desarrolló en esta amalgama de tradicionalismo jurídico y formalismo positivista más cercano a Europa que a la realidad nacional; este enajenamiento será el alimento nutricional del pensamiento jurídico colombiano” esta influencia es la que sigue marcando el desarrollo de los programas de Derecho en Colombia (2010, p. 415).

Los programas de Derecho han sido regulados por numerosos decretos, como el 970 de 1970, dirigido a la regulación de los estudios de Derecho, y que impone como obligación la enseñanza y la divulgación del sistema jurídico nacional; el 971 de 1970, que fundamenta la existencia de los consultorios jurídicos; el 1391 de 1970, que determina los contenidos obligatorios y básicos que debían tener los programas de Derecho y define las asignaturas que deberían dictarse; el 1189, el 1229, el 1837 y el 2670 de 1974, con los que se regula el servicio de judicatura de los estudiantes de Derecho en Colombia; el 225, el 118, el 1018 y el 0765 de 1977; el 0765 de 1997, que reglamenta los artículos 30, 31 y 32 del decreto 196 de 1971. Que tratan sobre la regulación del consultorio jurídico, la licencia temporal, y el ejercicio de la profesión. El decreto 3200, de 1979 que definía los principios generales para la enseñanza del derecho, que fue derogado por el decreto 1221 de 1990. El decreto 1221 de 1990, derogatorio del 3200 de 1979, derogado en parte por la ley 30 de 1992,

que derogó la ley 80 y 81 de 1990, de las que el decreto 1221 era reglamentario. Los contenidos de dichas legislaciones estaban encaminados a la regulación de los aspectos relacionados con los procesos de formación en los programas de Derecho, y se caracterizaban por una alta inflexibilidad en la organización curricular que, a la postre, proviene de la caracterización de los estudios de Derecho de finales del siglo XIX y principios del XX, que se gestaron bajo la Constitución de 1886 y que caracterizó Isabel Goyes en su libro *La enseñanza del Derecho en Colombia, 1886-1930*:

Los estudios de derecho se caracterizaron por una serie de condicionamientos y circunstancias que se mencionan a continuación: 1) la expedición de leyes y decretos estrictos y rigurosos sobre los estudios secundarios y superiores, con la finalidad de generar un sistema de educación nacional que resultara acorde con la nueva organización de Estado colombiano, colocando en cabeza de la iglesia católica la responsabilidad de la orientación moral y religiosa de la educación colombiana. 2) cada gobernante (e inclusive un mismo gobernante), expidió sus propias normativas con idénticas pretensiones, a pesar de que todos durante 50 años de unanimismo ideológico y político compartían la visión y misión educativas, expidieron leyes, caso con el prurito de que en Colombia el mejor gobierno es el que más inflación legislativa haya generado. 3) respecto a los estudios de derecho, la decisión política fue abolir todo vestigio de las épocas de libertad precedente, sometiendo la formación jurídica a un plan de estudios que recuperó la tendencia iusnaturalista y tomasina de la educación colonial, matizada ahora con las tendencias francesas de positivismo exegetico. 4) en efecto, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, fue el código civil, su asimilación y su conocimiento, así como las consecuencias prácticas de su aplicación, la principal preocupación de los juristas. El auge de la escuela de la exégesis que traspasó las fronteras nacionales, influyó en que tanto docentes como estudiantes de derecho, se dedicaran al estudio pormenorizado de cada título, artículo e inciso de dicha normativa, con la convicción de que el derecho civil es todo el derecho. 5) la exégesis reforzó el aprendizaje memorístico, el culto a la ley como emanación de los principios del derecho natural, fue sustituido por el culto al código erigido como el nuevo

ídolo que admitía crítica, falencia, ni equivocación: “la única ley verdaderamente operativa de siglo XIX en la conciencia jurídica contemporánea es el Código Civil y su manual iusteórico de uso, la ley 153 de 1887..(....) el Código civil fue y todavía es, en cierto sentido, la ley por excellence, el nuevo iuscommune, y por tanto, el comienzo histórico de nuestra conciencia jurídica” (Lopez Medina, Diego Eduardo (2004. Teoría impura del Derecho. Bogotá, Legis. Editores S.A.). 6) La enseñanza del derecho giró en torno a tres núcleos: la Filosofía del Derecho que era una asignatura básica puesto que por ella se transmite un concepto iusnaturalista del derecho y al lado de un entendimiento tomista tanto sobre la naturaleza de la ley como acerca de las relaciones iglesia-estado: por otro lado, se fomento el estudio del derecho civil constituido en torno a la defensa e importancia de la propiedad privada de conformidad con los avances del derecho francés positivista y más adelante con los aportes de la escuela del conceptualismo alemán. Se sumaba a lo anterior una gran valoración del derecho criminal o penal, capaz de someter y castigar a quienes atentaran contra dicho ordenamiento. Esa combinación de tendencias jurídicas y adaptaciones locales es lo que puede reconocerse como tradicionalismo jurídico.. 7) en síntesis la regeneración introdujo un currículo técnico de corte confesional religioso para los estudios de derecho con la expresa finalidad de contribuir desde la formación jurídica a servir a la hegemonía católica y el nuevo modelo estatal (Goyes I. , 2010, p. 421).

Otro momento empieza en 1992, orientado por los cambios que empezó a suscitarla constitución de 1991. La materialización de estos cambios se expresa en la ley 30 de 1992 sobre educación, y en las nuevas relaciones entre los ciudadanos y entre estos y el Estado. Los programas propician desde ese momento un proceso de autoevaluación y reflexión que les permite insertarse en el nuevo modelo político y educativo, con el fin de alcanzar los fines sugeridos por este modelo. A partir de esta ley, aparece otra serie de normas como el decreto 2802 de 2001 por el que se reglamentan los estándares de calidad; el 808 de 2002, derogado por el 2566 de 2003, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de los programas de educación superior; la resolución 2768 de 2003, todavía vigente, que define las características mínimas de



calidad de los programas de derecho: denominación, justificación, aspectos curriculares, organización del plan de estudios, investigación, proyección, bienestar, egresados, recursos y planta física.

La regulación para los programas de Derecho se preocupa por los aspectos humanísticos, la flexibilidad del currículo, la conversación interdisciplinaria con otras áreas del saber, la integración de los ejes del quehacer académico: formación, proyección, investigación, la alta regulación de este último aspecto en cabeza de Colciencias y su integración como parte del currículo de los programas de Derecho como una de sus competencias específicas. Con la inclusión de estos aspectos en la organización de los programas de Derecho, los postulados de transformación social encuentran un espacio en la investigación como forma de vivir el currículo, y en la proyección como elemento de convivencia social, construida dentro y fuera del aula de clase. Se inicia de esta manera un proceso de cambio que aún continúa pero que no ha permitido objetivar los principios constitucionales en el currículo.

A diferencia de lo que ocurre con otros programas de formación profesional, se cuenta actualmente con una larga tradición nacional e internacional de estudios en Derecho. Los nombres de los programas profesionales son, por ejemplo, Facultad de Jurisprudencia, Facultad de Ciencias Jurídicas o de Ciencias Jurídicas y Sociales. Estos nombres tratan de recogerlos cometidos de formación de la disciplina, pero la denominación académica más aceptada es la de Derecho, porque corresponde de manera precisa a los contenidos ofrecidos.

Este nombre impone algunas reflexiones en torno a lo que significa la llamada función jurídica. La función del Derecho, como función autónoma se reconoce en todas las sociedades actuales, sin desconocerlas variaciones que presenta de una época a otra o de un lugar a otro. En ella se da una unidad que resulta de la función social y en la función psicológica como sistema de representaciones, de hábitos y de creencias organizadas alrededor de la expresión Derecho.

Si se parte de la premisa sobre el Derecho como un producto cultural, se debe reconocer que está constituido por las normas que institucionaliza una sociedad para

autorregularse. Estas normas hacen parte de una representación social, que incluye valores, acuerdos y desacuerdos del grupo y formas de relación que configuran tejidos catalizados por los programas académicos del Derecho, para constituirse en disciplina de formación de abogados profesionales, portadores de su realidad jurídica.

En nuestro país, el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional reglamentan el programa académico de Derecho, y vigilan la actualización y la modernización curricular del programa, en el cual se determinan la estructura, la duración, las áreas de formación, los objetos de estudio y los métodos para la formación de profesionales en esta disciplina.

### **Naturaleza de las facultades de Derecho**

Hasta mediados del siglo pasado, el estudio del Derecho se circunscribía al repaso de textos legales que recogían la regulación de las relaciones sociales de la época. En la medida en que los fenómenos sociales y tecnológicos avanzan, las sociedades deben adaptarse a las nuevas tendencias de un mundo cada vez más globalizado. La educación universitaria no puede desconocer esta realidad y, por consiguiente, hoy más que nunca hay la necesidad de continuar con el proceso de formación que exige el momento histórico.

La formación jurídica implica la existencia de un proceso inacabado, que se renueva y se dinamiza con la evolución social. El cambio de paradigma que ofrece la Constitución Política de 1991, la concepción ecuménica de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario justifican la existencia de Facultades de Derecho que, bajo los postulados constitucionales definidos por el legislador, sean coherentes con el proceso de formación.

En este sentido, el estudio del Derecho y el proceso de formación jurídica, en los ámbitos nacional e internacional cambian y evolucionan con rapidez. A manera de ejemplo, puede observarse la gran cantidad de reformas legislativas ocurridas durante los últimos años (Código Penal, Código de Procedimiento Penal, reforma a

la Fiscalía General de la Nación, a la seguridad social, al Código de Procedimiento Civil, al régimen de propiedad horizontal, a la conciliación, al régimen tributario, al Código Procesal del Trabajo, a la Corte Penal Internacional, al sistema acusatorio). Por otro lado, los lineamientos normativos referentes a la formación, y todos los que reglamentan los procesos de calidad en las Instituciones de educación superior, exigen coherencia entre ellos y la realidad educativa.

### **Contextos: escenario social y cultural, determinantes de la subjetividad**

El entorno social y cultural en el que se desempeñan los sujetos influyen de manera directa en su estructuración y en la organización colectiva. Por ello, para este trabajo se aborda la subjetividad como resultado de dicha influencia.

#### ***Subjetividad***

El abordaje de la pregunta de investigación, ubica un grupo de la sociedad que hace parte de la juventud y que, independientemente de que hayan elegido el Derecho como la profesión en la que se formarán, hacen parte del contexto en el que habitan y reciben del entorno la influencia que los configura como sujetos políticos, profesionales y sociales. Por ello se abordó teóricamente la categoría de subjetividad con el fin de ampliar el escenario de comprensión de las actitudes e los jóvenes estudiantes de Derecho frente a la participación.

Históricamente el enfoque naturalista de la ciencia fue puesto en tela de juicio, la objetividad que perseguía la ciencia clásica, caracterizaba un sujeto-objeto fuera del escenario del estudio, para dar mayor rigor al proceso, la subjetividad era categorizada como fuente de errores gracias al metodismo cartesiano, contribuyendo a la construcción de discursos excluyentes y disyuntivos, y la formación de sujetos individualistas, anónimos, por no decir prácticamente inexistentes. Al respecto, Nuria Pérez de Lara observa que:

La irracionalidad de la reducción de la comunicación a la inmediatez de presencia de imágenes y representaciones de imágenes lejanas, configuradas en forma de “información verdadera” sobre la realidad, representada por sujetos

siempre anónimos y por tanto inexistentes como sujetos (Pérez de Lara, 2002, p. 222).

Sin embargo, la dicotomía forjada tradicionalmente entre la comprensión y la explicación, y la relación la subjetividad y la objetividad son temas de primer orden en el campo de la hermenéutica. Algunos teóricos ya empiezan a vislumbrar una especie de conclusión en la que la relación fraccionada da paso a una relación de complementariedad. Así, por ejemplo, para Morin, no hay sujeto sin sociedad y no hay sociedad sin sujeto. Por su parte, Ricœur considera que “el conocimiento hermenéutico no se *opone a* sino que se *compone con*” (Zacaria, 1999, p. 27).

En esta perspectiva se ha abordado esta investigación sobre concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia, pues, el desempeño de estos ciudadanos en la vida social se realiza en el seno de la sociedad y en la interacción con otros. La subjetividad ha sido abordada mediante disciplinas para las cuales los sujetos han sido su preocupación, como la pedagogía. En lo concerniente al Derecho, las tendencias normativas se alejan del subjetivismo al perseguir la objetividad de las leyes o de la constitución en estructuras políticas y lógicas que se acercan a la universalidad. Sin embargo, en algunos estudios socio-jurídicos y filosófico-jurídicos, el papel que desempeña el sujeto en sus roles sociales, como ciudadano, operador jurídico o legislador, está impregnado por sentimientos, conocimientos y sueños que dinamizan y complejizan la vida en sociedad.

Por esta razón, la comprensión de las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia se interesa por su subjetividad, puesto que sus pensamientos provienen de sus vivencias en el mundo social y cultural. Fernando González Rey se refiere al sujeto en forma crítica:

La idea del sujeto estuvo referida a un principio universal de inteligibilidad, conciencia y orden, que son algunos de los atributos que caracterizan al sujeto racional e intencional definido dentro de algunas tendencias filosóficas de la modernidad, fuertemente influidas por el racionalismo cartesiano. La idea de un sujeto de la razón, capaz de dominar al mundo y a sí mismo en la producción de verdades universales, constituyó una representación que se

arraigó fuertemente en la cultura occidental, mediatizando sus modelos de ciencia, política y educación, así como la producción del sentido común (González Rey F. , 2000).

González Rey hace en este texto una crítica a la noción de sujeto de la modernidad, como sujeto de razón de índole cartesiana. Y justamente esta es la posición que se opone a la concepción de persona. Descartes despoja al sujeto de afectividad y de todos los elementos que puedan distorsionar la “verdad”. Sólo la hermenéutica de Heidegger recupera estos elementos en el *cognoscente*. Y por eso no lo llama sujeto sino *dasein*. La palabra persona ha sido reivindicada por algunos autores, porque hace alusión a la integridad del ser humano que piensa y que siente en una sociedad concreta y en un tiempo concreto. Cuando se habla de subjetividad política, se hace referencia a esa concreción holística que constituye el sujeto individual, pero que no lo limita a la actividad racional como sujeto de conocimiento. Varios autores se han ocupado del asunto, y siempre terminan buscando un nombre diferente al de sujeto. El término individuo es descartado por su referencia al liberalismo temprano. El término persona por su referencia católica con Santo Tomás que se refiere a la unidad alma-cuerpo. En el s. XX, Emanuel Mounier elabora su personalismo sobre esa base. Entonces, han acudido a términos como *dasein* (Heidegger), *self* (Geertz), *agente* (Bourdieu), *actor* (Touraine), etc. El sentido en que en este trabajo se asume el sujeto es el que se refiere a sujeto de derechos, a sujeto político, es decir, a sujeto de acción. Autores como Fernando González Rey señalan que:

Tanto los sujetos individuales en sus múltiples producciones subjetivas en los espacios de relación y los climas sociales en que se desarrollan, como los propios espacios sociales en que la acción humana tiene lugar, representan momentos activos de una producción subjetiva que, en su procesualidad, es parte inseparable de la producción del conocimiento social (González Rey F. , 2008).

Esto significa que la subjetividad individual tiene repercusión en la construcción social que se realiza dentro de un Estado. En esta forma, se esperaría que el

estudiante de Derecho fuera el ciudadano que se plantea en la Constitución Política, lo que tiene grandes implicaciones, puesto que la configuración de los Estados modernos tiene como base la teoría contractualista que, gracias al desborde de los medios de comunicación incidieron en el llamado ciudadano impecable. La política se dinamiza, los partidos políticos deben crear filtros dentro de sus estructuras, que le permitan acercarse cada vez más a las necesidades de la comunidad. El ciudadano se apropió de la política por medio de la *opinión pública*, dado el fracaso de la *democracia directa* en la revolución francesa. En el siglo XXI, es un reto de ingeniería social y constitucional el control político directo a los representantes elegidos popularmente. Respecto a la coherencia que se busca en la política actualmente, Rafael del Águila sostiene que:

...esto se debe a la aparición de un nuevo tipo de ciudadano que prolifera en nuestras sociedades contemporáneas (...) Este ciudadano se define como aquel que ha creído definitivamente en un relato que une bien común con justicia, exige la completa sujeción de la política por la moral, armoniza las tensiones políticas en la ley y sugiere que la razón universal y los intereses de los ciudadanos, del pueblo, coinciden en sus objetivos y en sus presupuestos. Así, el ciudadano impecable cree en la profunda armonía del mundo político y piensa que tal armonía del mundo político pasa por él mismo, por su bien, su potenciación y su cuidado constituyen la justicia, se siguen de la razón y se inscriben en sus derechos (2000, p. 11).

El sistema político colombiano que en los últimos años ha venido sufriendo transformaciones drásticas por efecto del fenómeno de la globalización, que exige para su buen funcionamiento la existencia del prototipo de *ciudadanos impecables* que interactúan en el medio, desde el alcalde hasta el desplazado por la violencia. Pero esta actuación tiene lugar en la participación real y efectiva, en la apropiación social de lo público que se ejerce mediante el control político, y la colaboración cívica a las ramas del poder público.

Esta es la caracterización del estudiante de Derecho, un ciudadano que se desempeñan como tal en su cotidianidad, y que lo hace según sus desempeños

profesionales. Sin embargo, la presencia de ese personaje en la vida pública es poco menos que imposible por la fuerte formación subjetiva que este recibe en su educación en escuelas, colegios y universidades para contrarrestar sus entornos desfavorables como la falta de principios, el irrespeto por la norma, la naturalización de la corrupción en el ejercicio de su profesión, el olvido de lo público como espacio de interacción y la naturalización del individualismo como forma de vida.

El estudiante de Derecho no es ajeno a su realidad social y política. Colombia se encuentra enmarcada en un modelo de Estado neoliberal, políticamente rechazado por las acciones atroces de la izquierda radical y la influencia de los medios de comunicación, lo que configura un ciudadano con las características que describe Del Aguila:

En su encarnación de derechos, este ciudadano se ha transmutando en un ávido individuo que exige sus derechos a tomar, a reclamar, a retirarse con sus logros a algún lugar seguro, a ser dejado en paz, a no ser cargado con obligación alguna, a eludir sus deberes cívicos o reducirlos a un mínimo tan tenue que resulte compatible con su autoexpresividad ilimitada. En el mercado se lucha, desde luego, pero en ese maravilloso lugar donde todo al final termina felizmente, el comercio y los comerciantes nos halagan, nos agradecen que existamos. Del mismo modo, los políticos (que normalmente desean ser elegidos o reelegidos) nos abruman con sus elogios y nos prometen felicidad. Las cargas, las obligaciones, los deberes retroceden (Del Águila R. , 2000, p. 32).

En ese escenario intersubjetivo rodeado de temáticas poco políticas discurren normalmente los ciudadanos. Y, de acuerdo con esto, las subjetividades individual y colectiva se mueven en espacios poco políticos, banalizados por la influencia de los mercados que determinan de qué se habla y qué es lo más importante en cada momento. Así, los sujetos tienen cada vez mayores posibilidades de comunicarse a través de los medios informáticos, pero menos profundidad en su comunicación. Como ejemplo, pueden observarse las redes sociales a través de internet: facebook, twitter, messenger, chats, la cantidad de información que se cruza pero que no es

mediada por un diálogo crítico de ninguna naturaleza, puesto que minuto a minuto se actualiza y se renueva la información para construir los círculos productivos en los cuáles el sujeto debe ser competitivo y logra ser aceptado.

Por supuesto, la tecnología no determina la sociedad. Tampoco la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico, ya que muchos factores, incluidos la invención e iniciativas personales, intervienen en el proceso del descubrimiento científico, la innovación tecnológica y las aplicaciones sociales, de modo que el resultado final depende de un complejo modelo de interacción (Castells, 1999, p. 31).

Lo político y lo social suelen ser asumidos con poca profundidad y se les da poca importancia. Esto indica que la subjetividad en el ciudadano está fuertemente influida por la sociedad de la cual emana una fuerza que opera contundentemente sobre él, hasta que se adueña de su personalidad. No obstante, ese mismo mundo social tiene fuerzas contrarias que dotan al sujeto de autocritica que posiblemente en un mundo aislado no adoptaría.

La subjetividad moderna surge en la sociedad capitalista, que la persona exterioriza a través de varias formas, pues va sufriendo una transformación por el avance tecnológico que influye en su pensamiento y en su forma de actuar. Esta posición va en contravía de la subjetividad en la cual influye la familia, pues, a pesar de que el sujeto recibe una formación con reglas morales y éticas por medio de las cuales lo han amoldado a una forma de comportamiento social, puede romper ese esquema y actuar de acuerdo con una forma propia de pensar, aún contra los valores familiares, pues lo competitivo surge como un factor subjetivo en el sujeto moderno.

En esta investigación, la ubicación del estudiante de Derecho en su contexto geográfico, social, académico, cotidiano tiene sentido porque allí puede reconocerse su subjetividad, que importa en la medida que se puedan ubicar las fuentes que propician su participación. Con lo dicho, se puede concluir que los amigos, la educación, la sociedad, el contexto performan la subjetividad individual y de este modo construyen subjetividad colectiva que, en términos de lo que nos interesa,



define las formas de participación tanto individual como colectiva de los estudiantes de Derecho en Colombia.

## 2. LAS TRANSFORMACIONES DE LA DEMOCRACIA CONTEMPORÁNEA: HACIA UNA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA<sup>3</sup>

### Introducción

Este capítulo referido al paso de las democracias contemporáneas a la democracia participativa, analiza la textura de la ciudadanía a lo largo de la historia, categoría que tiene relación con el concepto de sociedad civil, imprescindible para pensar una organización democrática participativa, tal como lo plantea (Suñé, 1998, pág. 19)

...en la sociedad civil reside hoy una de las grandes claves para regenerar un discurso político harto agotado, que es el surgido con posterioridad a la finalización de la segunda guerra mundial y que se ha mantenido más o menos intacto hasta la nueva fase histórica, uno de cuyos hechos emblemáticos de comienzo (y consiguiente cierre de otra época) ha sido la caída del muro de Berlín. Se trata de la cuestión que, en palabras de Cohen y Arato, se formula como democratización de las democracias realmente existentes (Cohen & Arato, 1993)“

Por ello se hace necesario comprender el concepto de ciudadanía (Esteban, 2007)<sup>4</sup> para desdoblar a partir de allí el paso de las democracias contemporáneas a la

---

<sup>3</sup> Este capítulo es ampliación de un texto anterior titulado La formación en ciudadanía, una estrategia para la construcción de Justicia (Alvarado & Carreño, 2007).

participativa que es la propuesta en Colombia a partir de la Constitución de 1991. Según González y Chacón-López (2014):

Este fenómeno no ha sido desatendido por gobernantes, activistas o académicos que buscan en el membrete y en el conjunto de prácticas ampliamente asociadas con la ciudadanía diversos propósitos, sean estratégicos o explicativos. Es claro que hoy en día no hay una sola definición de “ciudadanía” y que algunas de las pautas dominantes asociadas con la definición liberal descrita por T. H. Marshall en el contexto inglés de post-guerra, están siendo cuestionadas, readecuadas y reapropiadas por las prácticas de distintos actores sociales situados en diversos tiempos y contextos geográficos. Esta multiplicidad es evidente no sólo en los usos, debates, versiones y luchas asociadas con la ciudadanía sino inclusive en su uso

---

<sup>4</sup> En un plano más preciso, el Dictionnaire de Philosophie Politique, define qué es ciudadano: “el ciudadano de la época moderna- es decir, de la filosofía del derecho natural moderno- se define por contraste con el hombre (los derechos del hombre y del ciudadano) y en relación con la soberanía” (Raynaud y Rials, 1996, p. 16). Se identifica al ciudadano con sus derechos relacionados con el gobierno, subrayando el hecho de la soberanía alcanzada como una conquista frente a otros poderes absolutos diferentes de la voluntad popular.

De igual modo, el Dictionnaire Constitutionnel, se refiere a ciudadano como “miembro de una comunidad política territorial, titular de derechos y sometido a obligaciones independientemente de su pertenencia a colectivos “particulares” (sexo, linaje, tribus, corporaciones, castas, municipios, clases, religiones)” (Duhamel y Mény, 1992, p. 46). Esta definición, se centra en la pertenencia del ciudadano a una comunidad que le hace ser sujeto de derechos y deberes, como destacó también el diccionario de la época de la Ilustración publicado por Diderot y D’Alembert: “Aquel que es miembro de una sociedad libre formada por varias familias, que comparta los derechos de esta sociedad y que goza de sus privilegios” (García Inda y Otros, 2008, p. 26).

La Enciclopedia del nacionalismo la define como “[...] un concepto cuyos perfiles quedan mejor definidos al contraste de sus contrarios. Y se trata de un término cuyo significado histórico no ha sido siempre el mismo. En sentido jurídico, ciudadano se opone a extranjero; en sentido político, ciudadano se opone a súbdito. La condición de ciudadano la tiene el sujeto desde el nacimiento, frente a los demás, y frente a los poderes del Estado. Dicha condición atribuye los derechos que naturalmente corresponden a la persona física y sólo se pierde por la exclusión, temporal o definitiva, de la comunidad jurídica, exclusión que ha de basarse en alguna de las causas previamente establecidas. Es una cualidad personalísima e intransmisible” (De Blas Guerrero, 1999, p. 109). Deducimos de esta definición, que el ciudadano nace, no se hace y que es una cualidad personal que le distingue y le diferencia respecto a otras ciudadanías de otras personas pertenecientes a estos Estados.

Según Marshall y Bottomore (1998, p. 20), “la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica”. Destaca la condición de igualdad en derechos de cualquier miembro de la sociedad, hay una unión entre derechos e igualdad.

A pesar de que puedan existir diferencias, hay elementos comunes en las diversas concepciones de la ciudadanía, como son la pertenencia, la identidad, los derechos, los deberes y la participación.

A pesar de que puedan existir diferencias, hay elementos comunes en las diversas concepciones de la ciudadanía, como son la pertenencia, la identidad, los derechos, los deberes y la participación.

semántico. No existe, por tanto, un único modelo conceptual o pragmático de ciudadanía sino que hoy, justamente, se piensa, se demanda, se reclama, se lucha, se impone y se practica ciudadanías en plural.

Si se habla de ciudadanías, es indispensable también enlazar una discusión sobre el estado, no simplemente como trasfondo o contexto, sino en su construcción analítica y sus manifestaciones sociopolíticas concretas e inclusive formales (González & Chacón-López, 2014).

La constitución de 1991 en Colombia definió un nuevo marco de relaciones (sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales, entre otras) que transformó la concepción del Estado Nación que, a partir de ese momento, otorga un papel protagónico a los ciudadanos para que sean factor y motor de desarrollo. En consecuencia con ello, se promueven procesos de participación que hagan efectivo el ejercicio de la ciudadanía para intervenir en los ámbitos de acción de la sociedad<sup>5</sup>.

Es decir, los *ciudadanos* son reconocidos y se reconocen como sujetos de derechos, razón por la cual se legisla en esta materia y se adoptan prácticas institucionales que generen en la población una nueva forma de pensar, actuar y sentir. Tal afirmación no desconoce que hasta el momento existieran patrones de comportamiento que vincularan a los ciudadanos en la construcción de los asuntos públicos, sino que, indudablemente, la configuración de la realidad social generada a partir de la nueva carta constitucional, establece una nueva concepción de *actor social*,

---

<sup>5</sup> El marco de la ciudadanía es una sociedad regulada jurídicamente: el caso de Colombia.

La regulación de la vida pública, se hace con base en el establecimiento de unos consensos mínimos, en torno de los cuales se plantean las normas que permiten regular la convivencia entre l@s ciudadan@s y de estos con el Estado. Se debe tener en cuenta que las normas que regulan las relaciones humanas, pueden generar ilusiones que no corresponden a la realidad, tal es el caso de la denominada “igualdad entre las personas”, y en la democracia representativa formal, el sistema institucional puede llevar a que los sujetos deleguen su capacidad de decisión y depositen su confianza en otras personas, las cuales a su vez toman decisiones que no corresponden a los intereses de l@s ciudadan@s, de lo cual es dable pensar que la autonomía tiene aquí un ejercicio muy limitado cuando se la delega.

Por lo anterior, se puede decir que los asuntos relacionados con la ciudadanía tienen que ver con el contrato que se ha establecido para orientar la sociedad, pero ¿Quién ha definido las pautas de dicho contrato? ¿Qué posibilidades tienen l@s ciudadan@s de ejercer el disenso? (Garzón, 2013).

que exige transformar el pensamiento y la acción (Arlettaz, 2014)<sup>6</sup> de instituciones (gubernamentales y no gubernamentales, públicas y privadas), gobernantes, grupos de la sociedad civil, familia, escuela y población en general.

Ahora bien, la transformación del *pensamiento y la acción* para ejercer los roles que demanda la concepción de *actor social* (Aguirre, 2011)<sup>7</sup>, requiere de procesos educativos que *preparen y formen* a los sujetos, en forma individual y colectiva, para cumplir cabalmente con tal propósito. Desde este punto de vista, la consideración de la educación como estrategia de promoción de la participación, reconoce a los diversos actores y escenarios responsabilidades y funciones particulares en la construcción de la ciudadanía. Esta perspectiva considera que la participación, como dimensión constitutiva del desarrollo humano, se aprende en la medida que se reconoce al otro como legítimo otro, se construye desde la diversidad y la diferencia, se convive con el conflicto y se aprende a resolverlo y cuando se conciertan los intereses individuales y colectivos.

Desde tales postulados, en este capítulo se pretende argumentar el planteamiento acerca de que la *formación*<sup>8</sup> ciudadana y el ejercicio de la ciudadanía constituyen el

---

<sup>6</sup> Al entender la ciudadanía como una práctica y ejercicio, coincidimos con Mezzadra (2001: 89), para quien la esencia de la ciudadanía «no basta analizarla como un estatus, sino como una acción». En esta acción, los migrantes reclaman ciudadanía desde múltiples posiciones, ya sea al país de origen o al de destino.

<sup>7</sup> Ahora el problema ya no es ¿cuáles son los derechos y obligaciones de la ciudadanía? sino ¿qué es lo que un ciudadano es capaz de hacer o ser realmente? Pues el ejercicio real de aquella implica la capacidad de autodeterminación, de actuar y provocar cambios que pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos. Ello permite ampliar la naturaleza y los alcances de las demandas de la ciudadanía democrática a la hora de concebir una sociedad libre e igualitaria. Pero, igualmente, posibilita adquirir cierta ‘mayoría de edad’ para tomar decisiones ajenas al paternalismo estatal y procurarse los derechos cuando el Estado los desconoce. ¿Es esta en verdad una alternativa viable? Es muy dudoso.

<sup>8</sup> “...se asume de base el pensamiento de Sacristán J. G. (1991, págs. 152-153), puesto que se comparte con él sus criterios acerca del concepto de ciudadanía, cuando dice:

“La ciudadanía es una “invención”, una forma “inventada” –dijimos– de ejercer la socialidad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada, que conjunta y garantiza a los individuos unas ciertas prerrogativas, como la igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación. Es una forma de ser persona en sociedad que parte del reconocimiento del individuo como poseedor de unas posibilidades y de unos derechos. Se trata de una construcción históricamente muy elaborada, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otros: condición de la que se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás: una identidad.

La importancia del constructo “ciudadanía”, desde la preocupación con la que aquí la abordamos, estriba en que implica definir al individuo como sujeto y verlo en relación con los demás, porque son sujetos

escenario ideal para la implementación de una democracia de calidad, en el caso colombiano una democracia participativa como bien lo promulga el artículo primero<sup>9</sup> de la C.N. Construir una democracia participativa requiere el reconocimiento de *deberes y derechos ciudadanos*, con criterios de equidad social, que hagan posible mejorar las condiciones y calidad de vida de la población, con oportunidades en términos de acceso y distribución de recursos, como bien lo ameritan los postulados de nuestra democracia.

Para sustentar tal afirmación, se propone recorrer el siguiente camino. En primera instancia, se ubica el *concepto de ciudadanía* para entender sus implicaciones en

---

determinados los que actúan como ciudadanos. La ciudadanía va ligada a la aparición de los estados modernos en cuyo contexto se definen y se ejercen los deberes y derechos ciudadanos; es decir, que está ligada al reconocimiento de una determinada comunidad de vida social que es política y regulada jurídicamente. Tiene, pues, una doble cara: la individual y la grupal o comunitaria. Y tiene un doble significado (Cortina, 2001, p. 36): uno apela a su condición jurídica, de origen latino, como reconocimiento formal de los derechos de las personas, de carácter más político (perspectiva que ha desarrollado más el pensamiento liberal). Y otro que entiende al ciudadano como participe de la sociedad; orientación que arranca de la tradición griega y que se ha desarrollado sobre todo en la tradición más comunitaria del republicanismo.”

De este concepto de ciudadanía, se pueden derivar algunos aspectos que sirven para orientar la reflexión acerca del papel que puede cumplir la escuela en la formación de sujetos ciudadanos. Nuestra referencia al respecto, son los tópicos que se deducen de la definición anterior.

Algunos principios éticos y democráticos que pueden ser trabajados a partir de la actividad escolar, son aportados por CONCIUDADANA (1998),

- “\* Respeto y valoración de la diferencia
- \* Equidad de género, étnico y de credo
- \* Prevalencia del bienestar colectivo sobre el bienestar individual
- \* La Tolerancia
- \* La no violencia en la solución de conflictos
- \* La solidaridad
- \* Acatamiento de las normas establecidas democráticamente
- \* Autonomía electoral
- \* Armonía con la naturaleza
- \* Participación activa y consciente”

En estos términos, la ciudadanía tiene una perspectiva que se enmarca en el reconocimiento de la dignidad humana y en una ética colectiva, como bases para estimular el desarrollo humano (Garzón, 2013).

<sup>9</sup> Colombia es un Estado social de derecho organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general (CP, 1991).

la construcción de lo público, de acuerdo al contexto histórico y al tipo de organización social predominante; en particular, interesa comprender la dimensión de actor social y el nuevo rol político que se espera ejerzan los ciudadanos en la construcción del Estado Social de Derecho en el marco de una democracia participativa.

En segundo término, se hace una representación de los diferentes modelos de democracia en la historia y como se construye el tránsito a una democracia participativa en Colombia acorde con la formación en ciudadanía.

Por último, se indica cómo la formación para el ejercicio de la ciudadanía es pilar fundamental para la intensificación de la democracia participativa, lo cual a su vez, permite avanzar hacia la consolidación del nuevo estado social de derecho. Al respecto plantea, Briones (1999) piensa que:

Si como ciudadanos sabemos distinguir la manera en que el conocimiento del mundo va unido a estos eventos, entonces estaremos hablando de un trabajo de conciencia que las escuelas de todos los niveles deberían plantearse de manera mucho más explícita y directa, tarea que, por supuesto, choca con la poderosa tendencia actual a sesgar los currículos hacia una educación dedicada exclusivamente al manejo de técnicas y tecnologías. Lo anterior significa que la tarea de educar en ciudadanía, lejos de ser planteada como inmanejable por ser tan amplia, y que su solución tenga necesariamente que esperar para un largo e incierto futuro, es un asunto que se encuentra en estrecha conexión con muchos otros cuya importancia y papel cabría discutir, como por ejemplo, los monopolios en los medios de comunicación, la corrupción, la desigualdad, etc., .....se encuentra el reto de concientizar que educar en ciudadanía corresponde a un campo de batalla en el que éstas se deben de ganar cada día, por parte de todos y en diversos planos (amén de la congruencia de los actos y las perspectivas desde las cuales esto se haga), y no únicamente por parte de ésta o aquella institución, modo de acción o tipo de sujeto.

## Ciudadanía

El concepto de ciudadanía no es de reciente data<sup>10</sup>. A lo largo de la historia de la humanidad, desde la edad antigua, pasando por el medioevo, el renacimiento, la ilustración y la época moderna, se han configurado diversos significados del concepto, de acuerdo con la forma de organización social y política prevaleciente en cada sociedad.

En la edad antigua, en Grecia, la ciudadanía tiene una connotación política, en donde el ciudadano se vincula a la ciudad para discutir los asuntos públicos, de interés común y colectivo, mediados por la acción del Estado. El origen de “ciudadano” y “ciudadanía” está íntimamente ligado al concepto de ciudad, entendida ésta como la configuración de identidad de las personas que habitan un territorio, en el cual se establecen unos límites de acción. Esta referencia a la ciudad, al ágora como el lugar destinado para discutir los asuntos relacionados con la administración de la “polis” (público) y la vida de los ciudadanos, designa una serie de características que definen quiénes eran considerados ciudadanos (Ortiz, 2014)<sup>11</sup> y lo que se esperaba de sus discursos como esencia de la vida humana.

En general, históricamente se han utilizado criterios de edad (los menores no son ciudadanos plenos puesto que no pueden votar, los ancianos tampoco en la Grecia clásica), de género (la distinción entre hombres y mujeres ha sido utilizado como criterio de pertenencia al demos), criterios económicos (los no

---

<sup>10</sup> El concepto de ciudadanía ha pasado por una larga evolución (Dahrendorf, 1997), aunque en general toda la literatura remite a las nociones iniciales de Marshall (1950) como piedra fundamental, quien define a la ciudadanía como «un estatus que es otorgado a aquellos que pertenecen de hecho a una comunidad. Todos aquellos que posean dicho estatus son iguales ante los derechos y deberes conferidos por dicho estatus». Sin embargo, el debate actual sobre la ciudadanía hace necesaria la inclusión de otros aspectos, que ponen énfasis en la dimensión de inclusión/exclusión (Gargiulo, 2008) y de diferenciación y discriminación entre categorías de personas (Bauböck, 2003), según las cuales existen no solo varios conceptos de ciudadanía (sentido amplio y restricto), sino también categorías de incluidos e excluidos, o de ciudadanos y no ciudadanos, conceptos relevantes para los inmigrantes. Tal como Zincone (1992: 9) afirma, «que la ciudadanía no sea un paquete de derechos iguales para todos no es una excepción, es una regla» (Arlettaz, 2014).

<sup>11</sup> Está claro que ‘ciudadanía’ ha sido históricamente una noción excluyente. Su semántica ha connotado constantemente un privilegio y un límite social, ético, político y económico frente a las demás personas no incluidas dentro de su alcance semántico. Podemos incluso afirmar que la historia de la noción es la de una identidad cuya expresión ha sido políticamente autorizada por las autoridades de cada época. Por otro lado, contrariamente a algunos estudios que lo dejan por sentado, ciudadanía no implica democracia.



propietarios no tenían derecho de voto), y de nacionalidad (los no nacionales no son ciudadanos). Hoy en día, todos estos criterios se han superado salvo el de la nacionalidad. Es precisamente la permanencia del criterio de la nacionalidad el que actualmente se está discutiendo. Si seguimos bien el argumento, lo que estamos diciendo es que históricamente este criterio tiene el mismo carácter “político” e “histórico” que los otros. Debe ser entendido como el resultado de una negociación, y, por lo tanto, es modificable. De hecho, éste es el criterio que se va constantemente invocando en contextos de multiculturalidad, como tendremos ocasión de subrayar más adelante. Para centrar la discusión ahora, lo que interesa destacar es que históricamente, e independientemente de los criterios concretos que se han usado, el demos, la ciudadanía, son categorías excluyentes, en el sentido de que para ser construidas y definidas, siempre requieren diferenciar aquellos elementos que caen en el interior de aquellos que quedan fuera de ella. Por último, y en tercer lugar, la supuesta homogeneidad del demos ha sido históricamente utilizada para legitimar el hecho de que los que están dentro de él puedan obligar a los que están fuera a que obedezcan sus leyes y decisiones. En resumidas cuentas, estos otros que forman parte de la población pero no del demos, han recibido a lo largo de la historia nombres diversos como metecos, súbditos, ... inmigrantes (Ortiz, 2014).

Esta concepción cobra fuerza a partir de los planteamientos Aristotélicos que establecen la importancia de un marco político para la configuración del ciudadano, en donde el tipo de gobierno y el régimen demarcan una manera particular de actuación. Para Aristóteles, el tipo de gobierno se refiere a la forma de actuación de la ciudadanía que podía estar orientada hacia el interés individual o el interés común, bajo el gobierno de unos pocos o de un colectivo; acorde con ello, distinguía dos tipos de regímenes: los rectos, quienes privilegiaban la búsqueda del bien general frente al particular (monarquía, aristocracia, república) y los desviados quienes aventajan el beneficio particular frente al común (tiranía, oligarquía, democracia) (Zapata, 2001, p. 12). En la perspectiva aristotélica se concibe a las personas con capacidad para participar en el poder y en la toma de decisiones políticas, lo cual implica la orientación de su acción hacia el interés común; por tanto es ciudadano el

habitante de la ciudad que participa en el poder de la comunidad y a partir de allí constituye su ciudadanía (Ortiz, 2014).

Por expresarlo aristotélicamente, la ciudadanía es una identidad necesaria para que una autoridad pueda relacionarse con una pluralidad de personas, pero independiente del tipo de organización política. En este sentido, ‘ciudadanía’ es una noción funcional que ha servido para legitimar una gran variedad de organizaciones políticas. La ciudadanía considerada como un enfoque permite conocer cómo en cada período histórico estaba estructurada la sociedad, y cuáles eran sus estrategias de legitimación de la autoridad (Véase R. Zapata, 2001c). Teniendo en cuenta estas primeras precisiones históricas y conceptuales, al hablar de la ciudadanía debemos también admitir tres premisas. La primera premisa es que estamos examinando una categoría mediadora entre la persona y el Estado. Esto significa que expresa una relación vertical respecto del Estado y una relación horizontal respecto de la persona. Invirtiendo la dirección del argumento, no puede haber una relación directa entre el Estado y la persona, sino indirecta, a través de la ciudadanía. Esto significa que la persona sólo puede comunicar con el Estado a través de la ciudadanía, y que el Estado sólo puede entrar en contacto con la persona a través de la ciudadanía. Como segunda premisa, la ciudadanía no es solamente una categoría mediadora, sino que también conforma lo que denominamos como “esfera pública”. Esto significa que la persona al actuar en la esfera pública, actúa como ciudadana. La esfera pública es el lugar donde la actividad ciudadana está permitida. Fuera de la esfera pública no actúa el ciudadano, sino la persona (Ortiz, 2014).

Con base en lo anterior, los “ciudadanos” eran las personas que participaban en la *toma de decisiones políticas*, quienes se vinculaban al ejercicio del poder y se involucraban activamente en la justicia<sup>12</sup>, es decir, los ciudadanos tenían una orientación cívica (*politikon*) que expresa una relación entre lo social y político. Adicionalmente, ser ciudadano implicaba tener la capacidad de mandar y ser mandado, de gobernar y ser gobernado; de esta forma, quienes participan en el

---

<sup>12</sup> La justicia allí es entendida como el poder judicial, más no como el ideal de justicia o de lo justo

ejercicio del poder deben tener la capacidad no sólo de ser autoridad en el diseño de las deliberaciones políticas, sino también obedecer y acatar las normas que ellos mismos establecían.

El ciudadano es “el habitante de la ciudad que participa en el poder de la comunidad” (Zapata, 2001), desde tal consideración, sólo los hombres que tenían dicha vinculación se incluían en tal categoría, ni los esclavos, ni los niños, ni los ancianos, ni las mujeres entraban en ella, pues quedaban excluidos de cualquier posibilidad de intervención en lo público<sup>13</sup>.

La polis griega corresponde el ejercicio de la ciudadanía circunscrito al juicio público y colectivo, es el espacio propio de la excelencia humana e implica la presencia de otros para el reconocimiento de esa valoración. Se le asigna una identidad como ámbito supremo del encuentro social, de la isonomía, del ágora, del contrato social entre iguales; que expresa el sentido y el significado de la libertad, la razón y la decisión asociada a la presencia del hombre (Arendt, 1993, p. 42).

Puede decirse que, en gran medida, la concepción aristotélica prevalece hasta nuestros días para definir al ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía, asociada con el debate acerca de lo público, de la construcción del bien general, del Estado, de la pertenencia o vinculación que tiene una persona con su estructura social. De acuerdo con Aristóteles, el hombre es un ser que vive en la ciudad, la cual estaba conformada por una unidad política (Estado) y un conjunto de personas que en ella vivían, a quienes se les denominaba polites (un concepto similar al de ciudadanos)

---

<sup>13</sup> El célebre ensayo de T.H. Marshall titulado Ciudadanía y clase social bien puede servirnos para un acercamiento al concepto clásico de ciudadanía. En él se define la ciudadanía del siguiente modo:

La ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a derechos y obligaciones que implica. Aunque no existe un principio universal que determine cuáles son los derechos y obligaciones, las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean la imagen de una ciudadanía ideal que sirve para calcular el éxito y es objeto de las aspiraciones.

La definición de Marshall reúne de forma modélica los rasgos principales de lo que entiendo por concepto clásico de ciudadanía: es un estatus que se traduce en términos de derechos y obligaciones, los cuales (a) son individuales, (b) son los mismos para todos los miembros de la sociedad y (c) encarnan un ideal normativo de identidad compartida (Zapata, 2001).

(López G. , 2013). El fundamento de la ciudadanía era restringido y estaba sustentado en los lazos consanguíneos.

Ahora bien, mientras en Grecia la ciudadanía adquirió un carácter eminentemente político, en Roma la ciudadanía se utilizó como un instrumento para conseguir la estabilidad de una sociedad que se extendía territorialmente por las conquistas del imperio romano.

Para los romanos, la primacía de la noción de “ciudad” (de la *civitas*) fue notablemente superior a la de Grecia. Histórica y etimológicamente, desde entonces, la expresión ciudadanía se vinculó a la relación de un individuo con su ciudad. El término ciudadanía procede del vocablo latino *cives* (ciudadano), que designa la posición del individuo en la *civitas* (ciudad) (Pérez Luño, 1989). La ciudadanía, claro, fue un privilegio que solamente estaba permitido a los hombres libres; entendiendo por libres a aquellos que podían y debían contribuir económica o militarmente al sostenimiento de la ciudad (Arango, 2006). La ciudadanía, por supuesto, no se extendía a los extranjeros o “metecos”, ni a las mujeres, ni a los sirvientes, seres considerados como los esclavos; estos últimos ni siquiera alcanzaban la categoría de personas, sino que eran asimilados como cosas (Parada, 2009).

Para ello, la posición ciudadana se otorga mediante decretos a un número cada vez mayor de la población conquistada, de tal manera que se sintieran miembros del imperio, mediante el otorgamiento de algunos derechos económicos y civiles, restringidos y limitados en su acción en el ámbito jurídico.

La ciudadanía entendida como recurso político es usada como recompensa, aunque limitando bien los beneficios, sin conceder derechos susceptibles de competir con sus propios privilegios... Existían los ciudadanos de primera clase, la minoría patricia gobernante y los ciudadanos latinos, que tan solo tenían, con ciertas graduaciones derechos legales y económicos pero sine sufragio. Con esta idea reguladora se utilizó como instrumento para crear lealtad: otorgando ciertos derechos privados, se conseguía apoyo al sistema y sobre todo soldados para ampliar las conquistas (Zapata, 2001, p. 12).

El proceso de universalización de la ciudadanía contribuyó a homogenizar y normalizar la cultura, como medio de regulación para una sociedad que empezaba a ser bastante plural y diversa, pero a su vez, introdujo un nuevo terreno para entender la ciudadanía dependiente de leyes y de emperadores o gobernantes que lo otorgaban, aspectos que serán aprovechados en el medioevo por el Cristianismo. Esteban (2007) al respecto plantea que:

El concepto de ciudadanía es un término cuyo significado ha cambiado a lo largo del tiempo. Se trata de un estatus político y jurídico y, por tanto, que lleva implícito una conquista del poder por parte de las sociedades frente a otros poderes dominantes, excluyentes y minoritarios; cuyo primer hito con repercusión transnacional lo encontramos en la Revolución Francesa, al concebir que las personas son sujetos con derechos y deberes, independientemente de su condición social. En la actualidad, se sigue produciendo un cambio en la conquista de esos derechos civiles, políticos y socioculturales.

El concepto de ciudadanía es un término abierto, flexible, cambiante, polisémico, etc., que ha tenido diferentes acepciones dependiendo del contexto sociocultural, de la organización política del Estado, de la época y de diversas circunstancias políticas, sociales y culturales (Esteban, 2007, pág. 22).

En la *edad media*, la ciudad adquiere mayor fuerza y predominio, al lograr un poder autónomo como entidad política y administrativa, aspecto que será crucial en la configuración del ciudadano, en tanto éste es un habitante de una ciudad determinada, que posee unos privilegios y una identidad jurídica que lo diferencia de otros habitantes de otras ciudades. La ciudadanía está ligada a una concepción “urbana” que se afianza en el s. XI, con el surgimiento de la sociedad mercantil que requiere, para su consolidación, de ciudadanos vinculados a las nuevas funciones mercantiles y administrativas para lograr incrementar los beneficios económicos y competir con otras ciudades; para ello, se otorgan privilegios legales, sociales, y políticos que permitan la actividad económica de los ciudadanos, a cambio de un sistema de obligaciones, deberes y de responsabilidades administrativas, sociales y militares (Esteban, 2007, pág. 22). El concepto de ciudadanía, entonces, se diluye

durante la Edad Media y reaparece en el Renacimiento, en las ciudades-repúblicas italianas. Estas fueron ciudades independientes, desvinculadas de los Estados pontificios y de los modelos feudales reinantes, y muchas de ellas llegaron a adoptar regímenes republicanos.

En este marco de relaciones, aparecen los comerciantes y los artesanos como nuevos miembros de la sociedad, quienes posteriormente constituirán la denominada burguesía, dado que para entonces el poseer *propiedad* no era suficiente para adquirir el carácter de ciudadano, sino que se requería disponer de independencia económica, como factor indispensable para ingresar a la competitividad del mercado; de esta manera, la ciudadanía estaba ligada con el otorgamiento de derechos económicos, que expresaban el deseo y la necesidad de reconocimiento de protecciones legales que hicieran posible entrar al mundo mercantil, desde unos criterios de orden que no desbordaran ni desestabilizaran el equilibrio de las ciudades.

Durante el *renacimiento* predominan las ideas republicanas que recobran los planteamientos iniciales de ciudadanía como *participación de los ciudadanos* en los asuntos públicos, con carácter político, requisito fundamental para la estabilización de la república, lo cual implica que la *vida activa* y la *vida civil* prime sobre el interés particular. No obstante, y dados los desarrollos económicos de la sociedad mercante, en este periodo se incorporan los conceptos de *virtud* y *fortuna* para construir las finalidades de la política.

El régimen republicano debía regular la conducta de los ciudadanos para evitar o prevenir que la *fortuna personal* desbordara los límites del bien común y la única manera de garantizar esto era manteniendo el vínculo a los lazos de pertenencia con una comunidad, que hace posible que cada ciudadano vele para que los otros no actúen orientados por la fortuna y para que las actividades públicas de los otros no constituyan fortuna para uno mismo.

No obstante, es importante aclarar que durante este periodo comienzan a formarse y consolidarse las monarquías en Europa y bajo esta forma de organización la noción de ciudadano:

...designa tanto al súbdito sometido a leyes y expresión de una estricta obediencia a la autoridad, como a la persona con obligaciones y deberes políticos, con una moral cívica y pública; tanto a las personas que persiguen intereses económicos como simplemente al residente de una ciudad (Esteban, 2007, pág. 24).

Los diversos significados que adquiere el concepto de ciudadano en esta época, hace que en un momento dado se asocien los términos de burguesía y ciudadanía; hasta alcanzar la distinción conocida en la actualidad, la cual refiere a la burguesía como una posición *económica*, con connotaciones políticas -en la teoría de Marx -, y los ciudadanos (desde el origen latino) como aquellas personas que poseen una protección y unos *derechos* que sirven a la construcción de una ciudad autónoma, con vínculo político con el Estado. Este aspecto se convierte en factor fundamental para comprender el origen de la acepción de ciudadano y ciudadanía en la actualidad y, en consecuencia, la forma de actuación que se espera.

El periodo de la *Ilustración*, particularmente con la *Revolución Francesa*, introduce el sentido moderno de *igualdad* de la ciudadanía, que reconoce una serie de *derechos* diferenciados para el *hombre y el ciudadano*. Así, el hombre, independiente del vínculo con cualquier institución social, posee unos derechos naturales e imprescindibles, mientras que el *ciudadano* posee unos derechos *políticos* que están dados por su pertenencia a una comunidad, para participar en la determinación de sus necesidades. En términos modernos, la persona posee unos *derechos civiles* y el ciudadano unos derechos *políticos*, no como aspectos contrapuestos sino definiendo la forma como la persona se relaciona con la colectividad.

Es importante aclarar que si bien la ciudadanía se relaciona con una concepción igualitaria, ésta sigue siendo excluyente en la medida que sólo se consideró las personas económicamente independientes, capaces de pagar impuestos al Estado con el poder de practicar el bien común y expresar la voluntad general. Es decir, se

trató de equiparar un criterio de igualdad basado en la naturaleza humana, pero pese a ello, no se incluían ni a los plebeyos, ni a las mujeres, como ciudadanos, pese a esta limitación del concepto, estos elementos constituyen la génesis de lo que es la concepción moderna, en especial en su marco político y la extensión que alcanza a los diversos sectores de la sociedad.

Para el periodo *contemporáneo*, la ciudadanía estará ligada a la noción de la *nacionalidad e igualdad*, propio de la consolidación de los Estados- Nación, a partir del s. XIX. La nacionalidad se define como la pertenencia a un Estado, dada desde el momento mismo del nacimiento, como un elemento de identidad de los sujetos de diversas ciudades, que a su vez los diferencia de otros estados. Esto se relaciona con lo planteado por Esteban (2007).

La ciudadanía está asociada a la pertenencia a una comunidad política, esto implica la integración en esa comunidad con una identidad concreta que es común a todos los miembros que pertenecen a ella. Históricamente estos criterios de pertenencia han estado vinculados al territorio compartido, una cultura común, rasgos étnicos, la historia, etc. Es esta identidad comunitaria, según los nacionalistas, “la que sustenta la comunidad política, en la medida en que es la conciencia nacional la que provee al armazón jurídico-político del Estado de una base de legitimación, un vínculo de cohesión e incluso una base de motivación que no puede extraerse de la política misma” (Peña, 2003, p. 231). Por el contrario, la ciudadanía democrática prioriza la voluntad política de los ciudadanos frente a la pertenencia, que ocupa un lugar secundario (Esteban, 2007).

La ciudadanía es un status o reconocimiento *social y jurídico* por el que una persona tiene derechos y deberes por su pertenencia a una comunidad, casi siempre de base territorial y cultural; es decir, la ciudadanía se alcanza bajo el consentimiento y respaldo del Estado, de ahí que la comprensión de la ciudadanía y de lo ciudadano, no puede desligarse de la forma de organización social, en los diversos momentos históricos. Desde esta perspectiva, el ciudadano tiene una connotación *política* que busca movilizar a todas las personas de una sociedad sin diferenciación alguna, para que ejerza sus deberes y derechos en el logro de un bienestar general que responda a



sus necesidades; bajo una forma de organización racional y política establecida en cada estado. Reafirman (Marshall y Bottomore, 1998, p.20):

La ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica ... La ciudadanía es histórica, dado que obedece a las condiciones y circunstancias (ubicadas en el tiempo y en el espacio) de las sociedades en donde se ejerce. En general, los conceptos y las prácticas de la ciudadanía, han dependido de los contextos culturales, económicos, políticos y sociales. Sin duda, las sociedades modernas presentan nuevos retos frente a la construcción de la ciudadanía, puesto que fenómenos como la mundialización de la economía, la globalización de la cultura y la denominada sociedad del conocimiento, generan diversidad de relaciones y de intercambios entre las personas y las sociedades.....En últimas, la escuela puede contribuir para que los sujetos que participan en ella, puedan construir el discurso que les permita interpretar y comprender sus condiciones de existencia, en la perspectiva de que sean partícipes de los asuntos públicos, colectivos y por ende ciudadanos (Garzón, 2013).

Para Cabezas (2015), ciudadanía es una categoría multidimensional que puede fungir como concepto legal, ideal político igualitario y referencia normativa para las lealtades colectivas. Implica en principio una relación de pertenencia con una determinada politeia (o comunidad política), una relación asegurada en términos jurídicos, pero también denota una forma de participación activa en los asuntos públicos<sup>2</sup>. Por un lado, supone una condición de status y, por otro, define una práctica política.

Simultáneo al otorgamiento de deberes y derechos de los ciudadanos de un estado-nación, se establece el criterio de *igualdad* como principio regulador que garantiza inclusiones y no diferenciaciones en la relación de los ciudadanos con el estado al que pertenece. Ahora bien, este principio surge a raíz de las desigualdades *sociales* generadas por el sistema capitalista, las cuales se agudizaron en el marco de los procesos de globalización del desarrollo.

Si la ciudadanía está dada por una serie de deberes y derechos, es necesario recordar la distinción habitual que se ha hecho entre derechos *civiles*, derechos *políticos* y derechos *sociales*, y la época a la que ha correspondido su desarrollo.

En el enfoque sociológico contemporáneo destaca en el contexto anglo-sajón el trabajo de T.H. Marshall (1977), quien desarrolló una visión evolutiva de la ciudadanía, a la que divide en: a) la dimensión civil o legal, que comienza a institucionalizarse desde el siglo diecisiete y se refiere a los derechos de propiedad, de amparo y de juicio individual justo; b) la dimensión política que en el siglo dieciocho y diecinueve se desarrolla con la democracia parlamentaria institucionalizándose en el sistema de partidos e incorporando el derecho al voto, a la libre asociación y a participar en órganos de gobierno; y c) la dimensión social, que se desarrolla en el siglo veinte e incluye derechos laborales, de seguro de desempleo, servicios de salud y educación, institucionalizados en el Estado de bienestar. Marshall aporta una descripción histórica del progreso de los derechos sociales y como lo explica Turner, aborda un problema específico de la teoría política liberal que se expresa en la tensión entre capitalismo y democracia, entre igualdad formal y desigualdad social. Frente a esta tensión plantea como respuesta el Estado de bienestar que por medio de la asignación de derechos ciudadanos, incorpora principios redistributivos que contrarrestan el impacto negativo del mercado capitalista y de las diferencias de clase en las oportunidades individuales y por tanto, generan compromiso con el sistema (Turner, 1993, 2001).

El reconocimiento de los derechos civiles corresponde al siglo XVIII, necesarios para la *libertad individual* en todas sus formas (libertad de expresión, de creencias, entre otros); el de los políticos corresponde al s. XIX, son los que inciden en el ejercicio del *poder político* y son imprescindibles para que las personas sean miembros *activos* en una sociedad (elegir y ser elegidos, participar en órganos de representación del poder público, entre otros) y los sociales, propios del s. XX, expresan el requisito de tener un *mínimo de bienestar*, que está dado por organizar el acceso a servicios de salud, educación, vivienda y servicios públicos en general, se adopta una definición de ciudadanía, en sentido lato, vinculada al ejercicio y usufructo de los

derechos civiles, políticos, sociales y culturales, que aspira a efectivizar la universalización de tales derechos no asociados a un único Estado-nación. En este sentido, vinculamos el derecho de ciudadanía al universo de los derechos humanos, que tiene como objetivo garantizar la dignidad humana (Fraser, 1995). Al respecto distingue (Marshall en S. Gordon, 2003, 9)

En este sentido, Marshall distingue tres tipos de derechos, que históricamente se han establecido de forma sucesiva: los civiles, como “los derechos necesarios para la libertad individual” (libertad personal, de pensamiento y expresión, propiedad, etc.), los políticos (“derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros”) y los sociales, que abarcarían “todo el espectro, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad” (1992, 22-23). Por tanto, para Marshall, la ciudadanía social “abarcaría tanto el derecho a un modo de bienestar económico y seguridad, como a tomar parte en el conjunto de la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado, de acuerdo con los estándares prevalecientes en la sociedad (Gordon, 2003, pág. 9).

Si bien, la ciudadanía en cada una de estas etapas históricas estuvo sustentada en los derechos reconocidos en ese momento, la comprensión de la ciudadanía en el siglo XXI, corresponde al tejido que han dejado todos los hilos históricos relatados (Pérez, 2015)

Durante la segunda mitad del siglo XX se produce una revisión profunda de los derechos humanos que pone en entredicho su vinculación con el concepto de ciudadanía. ....El proceso de globalización y las migraciones internacionales ponen en evidencia las contradicciones entre las nociones de ciudadanía restrictiva y el acceso a derechos políticos, sociales y culturales, en un contexto en el que se reclama la inclusión de los grupos étnicos y culturales minoritarios para garantizar la cohesión de toda sociedad. Diferentes autores y autoras aportan nuevas formulaciones para responder a estos retos, a través de i) abandonar el concepto de nacionalidad como frontera entre la

inclusión/exclusión en y de la comunidad o sociedad (Hammar 1985 y 1990), 2) tomar el criterio de residencia permanente, más allá del origen y/o la nacionalidad de sus miembros. Así, se entiende la ciudadanía desde una perspectiva inclusiva,<sup>2</sup> tomando como base el principio de *ius domicili*, que, a diferencia de los principios de *ius sanguinis* o *ius soli*, permite a los extranjeros ejercer la ciudadanía en el país de acogida (Castles y Davidson 2000), 3) incluir a los inmigrantes como ciudadanos. Ello supone, revisar la concepción de ciudadanía basada en una única identidad y vinculación nacional (territorial) y sustituir la nacionalidad como criterio para garantizar el pleno acceso a los derechos de ciudadanía. Se trata, de acuerdo con De Lucas (2009), de encontrar un equilibrio entre la ampliación de la ciudadanía de una manera plural e inclusiva, 4) proponer la categoría de “localidad” y el restablecimiento de la ciudadanía como derecho a la ciudad, que implica el derecho la movilidad (libertad de movimientos) y a la presencia visible de los residentes permanentes en dicho espacio (Glick-Schiller 2008; Moran 2007; Mahning 2004; Walzer 1998). 5) mostrar la existencia en el nuevo escenario globalizado de modelos inclusivos de ciudadanía que necesitan desvincularse del binomio nacionalidad-ciudadanía (Castles 2000) para ejercer sus derechos y obligaciones, dentro y fuera de las fronteras del Estado-nación, y superar las desigualdades generadas en razón de clase social, etnia y género, entre otros (Pérez, 2015, pág. 73).

Requerirá el reconocimiento tanto de los derechos civiles, políticos, sociales como también de los culturales, de manera inescindible, dado que un ciudadano en este siglo lo es íntegramente en la medida en que disfruta de su *libertad individual*, *participa* en la construcción de la sociedad a la que pertenece y en los niveles en que es requerido, tiene la posibilidad de disfrutar de manera individual y colectiva de los *derechos sociales* y además es capaz de incorporar a su vida ciudadana el creciente *pluralismo social y cultural*<sup>14</sup> de su entorno social. En este sentido Modolo (2013) dice:

---

<sup>14</sup> ... la fórmula de la ciudadanía multicultural se ha caracterizado por identificarse con una amplia gama de entidades colectivas alistadas alrededor de la identidad y cultura (Sauca, 2007: 111-142), cuyas demandas principales atienden a cuestiones de orden político, étnico, cultural, lingüístico, ecológico, religioso, preferencia sexual, de género, económico, etc.

...la ciudadanía contemporánea difiere sustancialmente de la clásica, no solamente en lo relativo a titularidades y derechos, sino como una manifestación de desigualdad, crisis social y emergencia de otros intereses, sobre todo económicos, que gobiernan a las sociedades modernas.

El ciudadano es un ser político, con una dimensión social y moral; lo cual indica que la construcción de la ciudadanía no es el aprendizaje mecánico de unas normas (jurídicas, legales y políticas), sino la realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos en sociedad.

A pesar de que es un concepto que se ha construido por medio de un proceso histórico-social, y que se configura y construye en función de intereses políticos, económicos, sociales y culturales determinados, su actualidad y vigencia han sido y son fuente de enormes controversias.

Hoy nos preguntamos, desde diversas disciplinas, si el concepto actual de ciudadanía responde a las exigencias políticas de un mundo fragmentado y globalizado y, mucho más importante que eso, si su desarrollo y promoción pueden ser el camino para el fortalecimiento de nuestra propia democracia (Modolo, 2013, pág. 32).

Ahora bien, esta concepción de ciudadanía que requiere un sujeto individual reconocido en su comunidad, capaz de desarrollar su autonomía y responsabilidad,

---

18 Véase (De la Peña, 1995). Véase también (De la Peña, 1999). Del mismo modo, en la obra de (Bello, 2004). Estos autores básicamente conciben la ciudadanía étnica a partir de las luchas sociales y políticas de los pueblos indígenas en pos de su reconocimiento público, teniendo en cuenta su diferencia cultural, la representación política y el cumplimiento de los derechos sociales.

19 De acuerdo con Miguel Alberto Bartolomé, la ciudadanía comunitaria se relaciona con una identidad residencial en un ámbito primario de identificación colectiva. “Se da una filiación primordial, aunque no sustancial, que refleja la socialización primaria de las personas en el marco de sus comunidades de nacimiento. Esta adscripción es tan perentoria que se trata incluso de ser reproducida en los distintos ámbitos a los que migran los miembros de los grupos etnolingüísticos en los que se registra una gran expulsión laboral” (2006).

20 (Rosaldo, 2000). Para este autor, la ciudadanía formal es un “derecho cínico” si no es para materializar las necesidades y elecciones reales de las personas.

Ciudadanía étnica es una forma de ciudadanía restrictiva que reconoce a los grupos étnicos, les restituye bienes simbólicos y materiales, les otorga canales de participación, pero no se hace cargo del resto de la sociedad. En el fondo, amplía los derechos y deberes ciudadanos a los grupos étnicos, dejando intactas las estructuras de convivencia con los otros grupos. Wappenstein, S. (2010). Sobre ciudadanía(s). *Íconos*, 36, pp. 109-111

requiere reconocer las necesidades personales y que sus capacidades puedan ser desarrolladas. Esto implica un concepto de ciudadanía individual, microgrupal y diferencial, lo que le obliga a estar íntimamente ligado con la concepción de un Estado democrático. Es preciso entonces relacionarlo con el concepto de sociedad civil, de manera que puedan alcanzarse los fines del Estado Social. Por ello, se analizará según la teoría de la democracia participativa, porque en Colombia este es el modelo de organización social.

### **Relación entre ciudadanía y Sociedad Civil para la intensificación de una democracia<sup>15</sup> participativa**

De acuerdo con lo dicho anteriormente, el ciudadano<sup>16</sup> se concibe como una persona vinculada a una comunidad por la búsqueda de intereses comunes que permiten alcanzar el bienestar colectivo, dotado de derechos y deberes, y también como un sujeto complejo.

Diversas lógicas opuestas y contradictorias confluyen en la identidad de un sujeto, la cual se conforma tanto por los deseos, afectos e intereses del sujeto, por la adaptación a las normas y estructuras que marcan el funcionamiento de la sociedad, por el contexto social, como por la historicidad .

Lo que marca una identidad distinta de lo qué es ser un ciudadano hoy, y ello significa comprender que la ciudadanía se convierte en un proceso evolutivo, se construye en diferentes momentos de la práctica de los sujetos, en ritmos y tiempos

---

<sup>15</sup> La democracia nunca necesita de apellidos, ni en ella tiene la mayoría el derecho de aplastar a la minoría. Esta última corriente se denomina jacobinismo y figura en lugar destacado en el catálogo de las formas de demagogia; es decir, de la democracia desnaturalizada, que ha perdido el gran centro vital y punto de referencia de la libertad civil (Suñé, 1998).

<sup>16</sup> Hay otra acepción del término, más moderna, pues incluye a la “sociedad” de la que el Estado es expresión política. En esta acepción, la ciudadanía “supone y representa ante todo la plena dotación de derechos que caracteriza al ciudadano en las sociedades democráticas contemporáneas” (Arango, 2005, pág. 1). Es decir, la ciudadanía contemporánea exige la realización efectiva de los derechos y no solo su promulgación legal.

Por eso, desde las nuevas concepciones filosóficas y políticas de la modernidad, se insiste tanto en el “reconocimiento” de la ciudadanía como en la “adhesión” a ella (Cortina 1998, p.25). En este orden de ideas, Cortina advierte que “son las dos caras de una misma moneda que, al menos como pretensión, componen ese concepto de ciudadanía que constituye la razón de ser de la civilidad”.

diferentes, donde se generan al tiempo diversas formas de interrelación social de acuerdo a las prácticas sociales, culturales, individuales y físicas entre otras constituyéndose así en la promesa del concepto de sociedad civil, se refrenda.

El retorno de la figura del ciudadano se encuentra conectado, no obstante, con la revitalización que de manera casi simultánea ha experimentado el discurso sobre la sociedad civil y su conversión en objeto de intenso debate académico e ideológico. Más allá de que la sociedad civil se conciba, al modo de Tocqueville, como la serie de «estamentos intermedios» entre el individuo y el Estado o se presente, al modo de Arendt o Habermas, como una estancia regulativa que crie las iniciativas políticas desde el cedazo de los intereses generalizables, ya el mismo hecho de postularla incluye en sí una demanda de una mayor implicación personal de los actores en la esfera pública, esto es, que los ciudadanos asuman su papel de sujetos activos de una comunidad política (Cabezas, 2015).

El ciudadano como individuo es la célula más importante para el desarrollo del Estado, máxime si se habla de un Estado Social de Derecho por el rol que deberá asumir, es necesaria una ciudadanía individualizada para la construcción de la sociedad civil sobre este último término (Suñé, 1998) propone que:

...en la sociedad civil reside hoy una de las grandes claves para regenerar un discurso político hartado, que es el surgido con posterioridad a la finalización de la segunda guerra mundial y que se ha mantenido más o menos intacto hasta la nueva fase histórica, uno de cuyos hechos emblemáticos de comienzo (y consiguiente cierre de otra época), ha sido la caída del muro de Berlín. Se trata de la cuestión que, en palabras de Cohen y Arato, se formula como democratización de las democracias realmente existentes...

la preocupación aquí es como realmente construir una democracia que sea efectivamente participativa, en este sentido se comparte con Suñé (1998):

En Gramsci, no existe una identificación entre infraestructura económica y sociedad civil; sino que la sociedad civil, como conjunto de organismos privados, definida por contraste con la sociedad política o Estado, forma a su vez parte de la superestructura.

La forma de dominación superestructural ejercida por la sociedad civil, es denominada por Gramsci hegemonía, y es distinta de la coacción estatal. Sus mecanismos son, en lo esencial, ideológico-doctrinales y están destinados a legitimar socialmente la desigualdad. En síntesis, para Gramsci, la sociedad civil es un conjunto de organizaciones que se hallan entre la infraestructura económica y el Estado (Suñé, 1998, pág. xx).

En este concepto se encuentra una relación fundamental con el de ciudadanía que se ha tratado en este capítulo, pues la ciudadanía implica una relación de los individuos entre sí, es la fuerza del grupo social la que finalmente logrará el cometido de consolidar los fines de la democracia que se proponga, plantea (Aguirre, 2011)

Como se sabe, el concepto sociológico de ciudadanía al que alude Marshall sostiene que esta es un estatus de plena pertenencia de los individuos a una sociedad y se confiere a quienes son miembros por pleno derecho de una determinada comunidad, en virtud de que disfrutan de derechos en tres ámbitos: civil, político y social. El ámbito civil abarca los derechos necesarios a la libertad individual (libertad personal, palabra, pensamiento, fe, propiedad y posibilidad de suscribir contratos, y el derecho a la justicia). El ámbito político involucra el derecho a participar en el ejercicio del poder político, ya sea como miembro de un cuerpo dotado de autoridad política o como elector de los miembros del mismo. Y por último, el ámbito social abarca tanto el derecho a un modo de bienestar económico y a la seguridad como a tomar parte en el conjunto de la herencia social y a vivir la vida de un ser civilizado, según los estándares prevalecientes en la sociedad. No se desconocieron las propuestas de otros autores que en grado sumo amplían la discusión sobre el tema (Aguirre, 2011, pág. xx).

Si esto se entiende como ciudadanía y la justicia social se asume como aquellos principios básicos que regulan la acción de los sujetos en una sociedad y el reconocimiento de los derechos civiles, políticos, sociales y culturales, entonces puede decirse que la *formación* para el ejercicio de la ciudadanía constituye la estrategia por medio de la cual se puedan establecer los mínimos de convivencia,



bajo la perspectiva de derechos y deberes en la construcción del nuevo Estado-Nación.

Pero como formar para el ejercicio de la ciudadanía? ello implica reconocer que ésta no surge *per se*, sino que se requieren procesos educativos que preparen para la identificación y ejercicio de la misma; de ser así, los niveles de participación en las diferentes instancias de representación aumentaría en términos cuantitativos, cada vez más ciudadanos accediendo a instancias de poder, y cualitativos, tomando decisiones de calidad en beneficio del bien *común* y *colectivo*, acorde con los principios y propósitos de desarrollo de la nación.

La formación de ciudadanos es un proceso permanente que debe iniciar desde los primeros años de vida, bajo una responsabilidad compartida por las distintas instancias de socialización (familia, escuela, comunidad, medios de comunicación). Toda vez que el ejercicio de la ciudadanía exige desarrollar comportamientos, actitudes, habilidades y destrezas que hagan posible el *respeto por el otro*; el llegar a acuerdos consensuados, en donde los propósitos de pensar y actuar colectivamente se concreten en acciones básicas de la vida cotidiana. Además que la organización y movilización de actores sociales sea una apuesta para incidir positivamente en la transformación de la organización social, en donde los gobiernos reconozcan a las personas como sujetos de derechos, interlocutores válidos e importantes para la construcción de un proyecto conjunto de nación que represente la pluralidad y divergencia de la población, desde el reconocimiento de la diferencia.

Promover procesos formativos para el ejercicio de la ciudadanía, se convierte así en uno de los caminos posibles para que los criterios de justicia social entendida como *garantía de libertades y derechos* y acceso equitativo a bienes y servicios, deje de ser sólo un ideal y se convierta en una realidad.

Se propone en este escrito, con el ánimo de desarrollarlo en otro momento, como estrategia de formación la *reflexividad*:

...basada en la dialéctica hegeliana en la que se comenzó a entender la identidad como un proceso abierto, en construcción, nunca completo, donde

el sujeto se conoce a sí mismo al tiempo que conoce el mundo y a los demás. En este caso la identidad no es sólo la reflexión del individuo sobre sí mismo, tampoco es un simple producto histórico, ni mucho menos la adopción del comportamiento de los demás. También es acción sobre el mundo; esto es, una conjunción de tradición y construcción social (Aguirre, 2011).

Esto significa un proceso educativo que privilegie la autonomía de los sujetos a través de su participación y aportes al entorno social al que pertenecen.

Ser ciudadanos en el mundo actual implica reconocer los principios básicos que regulan las formas de actuación social, desde criterios de justicia que reconozcan y ofrezcan posibilidades de desarrollo para todos y todas. Es un proceso inacabado que genera relaciones y formas diversas, según el desarrollo mismo del sujeto y su relación con el mundo, por ello quedan muchas preguntas abiertas:

- En las diversas etapas históricas analizadas, se fundamentaron algunos de los derechos que hoy se encuentran teorizados. Sin embargo el recorrido muestra una constante dificultad en que los mismos fueran reconocidos, cabe preguntarse, esos postulados ciudadanos que promulga un Estado, logra un efectivo desarrollo a partir de los derechos?
- Cuáles serían los ideales que permitieran cumplir el ideal de la participación? Dado que pareciera convertirse en una utopía, solo desarrollada en postulados teóricos.
- Los ideales de la ciudadanía y la justicia social, se encuentran tejidos en todos los discursos políticos, sociales y académicos, pero por qué son de tan difícil aprehensión en la cotidianidad, que es donde transcurre la vida de los sujetos?
- Estamos asistiendo a la decadencia de las grandes identidades colectivas y a la emergencia del individualismo? (Aguirre, 2011).

Estas preguntas serán orientadoras para la ubicación que se hará a continuación, pues el ejercicio de la ciudadanía, es la ubicación de la persona en el espacio de lo público y por ende de acuerdo a las consecuencias de esta participación, se impacta lo político y en nuestro caso lo político se desarrolla en el marco de la democracia para dar sentido al título que plantea este capítulo “de las democracias

contemporáneas a la democracia participativa” se hará un recuento del devenir de la democracia en los últimos tiempos, hasta plantear la participativa que es el entorno colombiano.

## **De las Democracias contemporáneas a la Democracia participativa**

Las corrientes participativas consideran la democracia como:

...una forma de vida, valiosa por sí misma, puesto que respeta y fomenta el carácter auto legislador de los individuos, potencia en ellos el sentido de la justicia, al considerarles capaces de orientarse por intereses generalizables, y no sólo por los individuales sino también por los grupales, y es por ello fuente de autorrealización (Garcés Lloreda, 2001)“.

En este sentido una ciudadanía (que por definición es una manera de tratar a la gente como individuos dotados de derechos iguales ante la ley) (Kymlicka & Norman, 2002) forjada alrededor de los derechos construidos históricamente, encuentra un espacio de realización dentro de la democracia participativa pues establece una nueva forma de organización de la sociedad y de relación de los sujetos entre sí y frente al Estado. Fundamentalmente se reconoce la *pluralidad* humana, permitiendo que quienes estaban excluidos del poder en razón de su (etnia, género, generación, etc.) puedan participar haciendo uso de su derecho y su deber de ciudadano.

Así, la democracia participativa se constituye en un sistema que privilegia los derechos individuales, bajo la concepción de un sujeto político caracterizado primero, por una *participación* activa en los asuntos públicos, lo que entraña el desarrollo de su *autonomía* y de la propia comunidad en la que participa, pues sus *intereses individuales* coinciden con los de su *comunidad*, en segundo lugar esta participación entraña un valor educativo de carácter *reflexivo*, pues potencia en el individuo otras facultades como la solidaridad, deliberación, conciliación y fundamentalmente la de justicia evidenciada en el respeto por el otro, y por último, la pertenencia al grupo social a través de la interacción social.

La ciudadanía, entendida desde una *perspectiva de derechos* ha sido una pretensión desde su origen mismo. No obstante, existe un distanciamiento entre los propósitos teóricos y prácticos, que sólo será posible superar en la medida que se reconozca la concepción de ciudadanía que requiere una comunidad de acuerdo a su organización social y forma de Estado establecida, de manera que las personas asuman de manera consciente su responsabilidad frente a sí mismas y frente al estado del cual hacen parte, para que los mínimos de convivencia se establezcan bajo criterios de equidad y justicia social.

Hablar de democracia necesariamente implica adentrarse en un tema complejo que desde la reflexión de la teoría jurídica refiere una dinámica relacional estado-sociedad civil, a partir de un contrato social regido por criterios de convivencia pacífica y conservación de valores y principios como la justicia y la participación de todos en las decisiones que afecta al conglomerado. Al respecto Suñé (1998) señala:

El factor político viene considerado, en este horizonte, no como un fenómeno externo y opresor sobre la sociedad, sino como componente estructurador de cada momento hegemónico en el equilibrio constructivo de la interacción social. La “sociedad”, por tanto, no está separada, pero es distinta del “Estado” (Suñé, 1998, p. 14).

Plantear un estudio de los modelos democráticos requiere de un análisis que compendie las más importantes teorías sociológicas de Estado, en lo que respecta a su conformación y funcionamiento, poder político y relaciones Estado-sociedad civil; para llegar al planteamiento de lo que se conoce como los modelos democráticos contemporáneos emergentes, entre ellos la democracia participativa y la deliberativa.

El modelo liberal del siglo XIX contempla la existencia de un Estado constituido por un sistema de élites competitivas propias del capital, lo que representa una mínima participación de la sociedad en las decisiones que les afectan debido a la concepción de mercado y de capital en el cual se mueve el mundo para la época. A partir de la depresión de los años 30 esta noción toma fuerza en los países occidentales para quienes fue necesario implementar una serie de medidas de

intervención económica por parte del Estado, que permitiera garantizar el orden capitalista que reinaba en la región; así las cosas los únicos que tenían la potestad de salvar el modelo eran los expertos quienes tenían la experticia suficiente para sacar adelante el modelo del sistema capitalista bajo una postura de exclusión de la participación, quedando el pueblo aislado por no tener el conocimiento para intervenir decisoriamente las problemáticas sociales y económicas desatadas por la depresión. Al respecto Macpherson (1994) indica:

La necesidad de la intervención estatal en la economía con criterios Keynesianos, a fin de mantener el orden capitalista, significaba una intensificación de la necesidad de que las decisiones quedaran distanciadas de toda responsabilidad ante el pueblo: los únicos que podían salvar el sistema eran los expertos, pues se suponía que sus razonamientos eran algo que no podían comprender los votantes (pág. 111).

A comienzos del siglo XXI en América Latina, Asia y África, en auge del sistema neoliberal tercermundista, la sociedad civil percibe las problemáticas sociales de la época como un resultado de la corrupción y la ineptitud de los gobernantes, evidenciándose el debilitamiento de los valores éticos y morales en una población cada vez más alejada de los principios de solidaridad y cohesión que deben regir las dinámicas relacionales internas y externas que supuestamente se encuentran presentes a nivel de grupos poblacionales con intereses comunes y unidos bajo los mismos objetivos sociales, económicos y culturales. En opinión de Mansilla (2011) no todo fue funesto en el neoliberalismo:

No hay duda de que los sistemas neoliberales del presente poseen algunos factores positivos: un alto grado de movilidad social y personal, una notable diferenciación de roles y funciones y unas posibilidades bastante amplias en la elección de comportamientos y valores. Pero estas sociedades de cuño neoliberal llevan asimismo a la atomización de los ciudadanos, a la obsolescencia de la discusión pública intelectual, a la competencia brutal por cualquier nimiedad y a la anomia como factor influyente de la praxis colectiva. La decepción mencionada tiene que ver con el hecho fundamental de que hoy en día la actividad política ha sido degradada y convertida en una función del

mercado onnipotente, en el cual los medios masivos de comunicación juegan un papel predominante (pág. 25).

Las democracias contemporáneas latinoamericanas neoliberales históricamente han dejado deudas sociales enormes en la ciudadanía, al coartar la imprescriptibilidad de derechos fundamentales como la salud, la educación, la vivienda, la seguridad social, el acceso a un empleo digno que garantice la sobrevivencia del ser humano; esto trajo como consecuencia la existencia de una ciudadanía que solo es tomada en cuenta para procesos electorales, pero que es apartada de la participación en las decisiones importantes que les afectan. Así lo manifiesta Atilio Borón (2004):

El neoliberalismo es una filosofía integral –no solo una fórmula económica– antagónica con los requisitos de la democracia:

- Endiosa a los mercados
- Sataniza al Estado
- Achica y privatiza los espacios públicos
- Exalta el individualismo, el egoísmo y la insolidaridad
- y anatemiza a los sujetos colectivos y todo tipo de estrategia grupal (pág. 5).

En un estudio efectuado por la prestigiosa Economist Intelligence Unit (perteneciente al grupo editorial The Economist) (2013) se indica que:

La democracia está aún lejos de ser un sistema de vigencia universal. Esta es, quizá, la conclusión más inquietante que surge del estudio que acaba de darse a conocer. El informe indica que sólo la mitad de los 165 países incluidos en la investigación pueden considerarse democráticos, y apenas 25 se encuentran en el segmento en el que el sistema funciona a plenitud. Vale la pena destacar, por cierto, que los únicos latinoamericanos presentes en este privilegiado grupo son Uruguay y Costa Rica (The Economist, 2013).

Este estudio permite aseverar una conclusión importante:

En el concierto mundial la democracia pura no se encuentra presente en los sistemas de gobierno, pues no se vislumbran las garantías de elecciones libres y las libertades civiles, condiciones que al igual que la transparencia, la participación de las minorías en todos los estamentos sociales y la presencia de una cultura política en la población deben estar presentes en una verdadera democracia (The Economist, 2013).

Los mencionados sistemas liberales y neoliberales contienen en su concepción de democracia la participación, concebida desde diferentes esferas:

La elección de representantes del gobierno, legislación o administración a nivel nacional, regional, comunal o de organismos públicos mediante el voto y el control de sus funciones; la gestión de las organizaciones políticas, económicas, sociales y culturales de las que forman parte o tienen interés; el desempeño de funciones en organismos gubernamentales, gestión de organizaciones políticas, económicas, sociales y culturales; ejercicio de libertades de expresión; militancia en partidos políticos (Jimenez, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior se hace necesario que para el presente estudio se retomen las teorías más relevantes acerca de la democracia con sus más significativos representantes, en el caso de las concepciones liberales John Rawls y Dworkin; neoliberales contemporáneas (Bentham y John Stuart Mill) y participativas Boaventura de Sousa entre otros, para posteriormente hacer un análisis de la democracia participativa en Colombia a partir de la Constitución Política de 1991.

## **Estado y Sociedad Civil**

En las épocas antiguas y medievales no existía una distinción clara entre Estado y Sociedad, la polis griega establecía entre los individuos un tipo de relación de baja complejidad cuya actividad económica se basaba en la satisfacción de las necesidades de la familia, de esta forma los individuos no tenían la posibilidad de interactuar bajo las dinámicas propias del mercado que les permitiera la creación de vínculos fuertes entre los pueblos y lo que ello implicaba frente a su autonomía en la lógica individuo-gobernante. Bajo estas premisas podría decirse que la sociedad se

caracterizaba por la sumisión y el sometimiento a los caprichos de los gobernantes, debiéndose sujetarse a la voluntad de unos pocos que ostentaban el poder y tomaban las decisiones sobre lo que se pensaba y lo que era mejor para los individuos, además establecían lo que debía regir a nivel de las leyes y relaciones sociales; situación que no permitió siquiera vislumbrar una independencia del pueblo que les permitiera ser libres respecto a la producción y al consumo de mercancías, sobre el tema el filósofo e investigador Luis Alberto Restrepo indicó:

Como es sabido, la noción de sociedad civil es propia de la modernidad europea. Ni los filósofos antiguos ni los teólogos medievales establecen distinción entre sociedad y Estado. La polis griega es a la vez, indiferentemente, *societas* o *societas política* (*koinonia politike*). La actividad económica de la época, reducida al ámbito doméstico (*oikos*), se orienta a la satisfacción cotidiana de las necesidades familiares. No se dirige hacia el mercado. No crea una red de nexos sociales que unifique la nación bajo las “leyes” del intercambio entre equivalentes. La ausencia del mercado hace que la sociedad no tenga una dinámica propia y una consistencia independiente frente a la voluntad del gobernante. A decir verdad, la sociedad no existe. Tampoco existe el individuo moderno, libre productor y consumidor, movido por intereses contrapuestos a los de la sociedad. La individualidad permanece aún absorbida en la totalidad de la familia, del clan o del pueblo. La vida en común de los pueblos tiene su fundamento en la unidad mítica de su origen y se manifiesta a través de la sumisión a la voluntad del gobernante: jefe de familia, del clan, príncipe, rey o emperador (Restrepo L. A., 1990, pág. 3).

El mismo autor manifiesta en su artículo que para dichas épocas en la polis antigua, la convivencia y la acción conjunta de una colectividad en pro del beneficio común tenían su fundamento en la ética, basada en las costumbres, en la imitación y reproducción del cosmos, respecto a su accionar en el ordenamiento de la naturaleza (pág. 4), frente a lo cual los teólogos del Medioevo anteponen a toda acción humana la voluntad divina que debe ser acatada por los hombres.



En la edad media bajo el modelo del feudalismo en el cual la sociedad se organizaba en feudos y cuya producción era utilizada para el cubrimiento de las necesidades propias de las familias, con un comercio incipiente y poco evolucionado fruto de la disminuida posibilidad de mercado, no se produjeron -al igual que en la época antigua- grandes cambios respecto a la evolución de la sociedad civil y la forma como se comportaba la dinámica social, bajo los modelos económicos de la época.

La evolución del concepto de sociedad civil nos conduce a los tiempos de la edad moderna (1492-1789) siglos XVI, XVII y XVIII, épocas en las cuales los cambios a nivel político, económico y cultural marcan las relaciones de los individuos en sociedad y de éstos frente al Estado; época que se caracteriza por: i) Nacimiento de los sistemas de gobierno monárquicos anarquistas donde los reyes recuperan el poder (que en la época feudal habían cedido a los feudalistas), ii) los cristianos se apartan de la concepción de unidad y aparecen divididos en cristianos y protestantes, iii) se presenta un renacimiento en las artes, la ciencia y la cultura, iv) se observa un creciente desarrollo del comercio a nivel interno de los pueblos y entre pueblos extranjeros, favoreciendo la aparición de la burguesía y el capitalismo con grandes muestras de querer ejercer el gobierno, alcanzado a partir de la Revolución Francesa.

En la edad moderna se originan dos movimientos culturales fuertes: el humanismo, su importancia radica en que se reconoce que la razón le permite al hombre llegar a la verdad y que para obtener el desarrollo de los pueblos es necesario el reconocimiento del real valor del ser humano y de su dignidad, aspectos fundamentales para el desarrollo y crecimiento de las sociedades y por ende de los países, y, el renacimiento referido al florecimiento de las artes y la cultura. Socialmente aparecieron los denominados órdenes sociales, como una especie de estratificación social en la cual se hacía la siguiente diferenciación: i) Los que oraban, ii) los que guerreaban y, iii) los que trabajaban. Así las cosas los dos primeros constituían la nobleza y el último lo conformaban los campesinos.

Países como Italia se convierten en el centro del capitalismo en el mundo, donde abunda el dinero, la diversidad de operaciones bancarias y financieras, cuyas ganancias son invertidas en su mayoría en el arte en todas sus acepciones; en España se consolida la unión de los reinos de Aragón y Castilla (siglo de oro); en Francia se origina la primera guerra religiosa llamada Hugonotes que dura 30 años y en Inglaterra se origina una nueva religión llamada el anglicanismo. Este somero panorama de los acontecimientos de la edad moderna permiten describir los orígenes de las nuevas relaciones sociales al interior del liberalismo con pensadores como Thomas Hobbes (1588-1679) que defiende las ideas del absolutismo bajo un modelo contractualista que se caracteriza por la existencia de un pacto social entre el estado civil y el poder soberano.

Fue Thomas Hobbes quien, con su concepción del hombre como ser asocial, radicalmente opuesta a la concepción tradicional, para la cual el hombre era naturalmente sociable, puso una barrera infranqueable entre el estado de naturaleza o de libertad y el estado de sociedad o de seguridad. Para superar esa barrera recurrió a la idea de un contrato o pacto como fuente originaria de la sociedad. Este pacto tenía además una doble vertiente: por una parte era un pacto de unión –pactum unionis– por el cual los individuos decidían unirse para construir la sociedad; pero, por otra parte, era un pacto de sumisión –pactum subjectionis–, lo que suponía el establecimiento de un poder político unitario y el total sometimiento a él; con ello se creaba el Estado. Merced a este doble pacto quedaba definitivamente sellada la total identidad de Sociedad civil y Estado. El mismo Hobbes lo expresa con claridad meridiana al decir: “La sociedad así constituida se llama Estado, o bien Sociedad civil” (Suñé, 1998, p. 26)

Por su parte, John Locke (1632-1704) cuyas ideas liberales se fundamentan en el estado de naturaleza basado en el derecho natural, defiende la propiedad y plantea la división de poderes, sienta los principios del constitucionalismo liberal basado en la protección por parte del Estado de los derechos naturales del hombre tales como la vida, la libertad y la propiedad, según Locke citado en su biografía:

La autoridad de los Estados resultaba de la voluntad de los ciudadanos, que quedarían desligados del deber de obediencia en cuanto sus gobernantes conculcaran esos derechos naturales inalienables. El pueblo no sólo tendría así el derecho de modificar el poder legislativo según su criterio (idea de donde proviene la práctica de las elecciones periódicas en los Estados liberales), sino también la de derrocar a los gobernantes deslegitimados por un ejercicio tiránico del poder (idea en la que se apoyaron Jefferson y los revolucionarios norteamericanos para rebelarse contra Gran Bretaña en 1776, así como los revolucionarios franceses para alzarse contra el absolutismo de Luis XVI en 1789) (Biografías y Vidas.com, 2015).

Por otro lado Hegel (1770-1831) a partir de su concepción filosófica y política plantea en su teoría un análisis incipiente de lo que es y representa la sociedad civil para su época, su aporte se basa fundamentalmente en la idea de la satisfacción de las necesidades sociales de los individuos a partir de tres estamentos básicos: la administración de justicia bajo una concepción de justicia compuesta por un sistema jurídico dividido a su vez en subsistemas: el penal, el civil y el mercantil; la policía y las corporaciones consideradas estas como organizaciones civiles autónomas respecto al Estado y al mercado. Cada uno de estos estamentos aunque posee su propia identidad, a la vez mantienen una cohesión y coherencia que les permite adquirir una complementariedad entre sí, como lo manifiesta Luis Alberto Restrepo:

Para Hegel, cada uno de estos estamentos ofrece un aporte específico a la satisfacción de las necesidades sociales. Tiene su identidad, sus costumbres y su propia ética. La identidad de cada estamento y su carácter complementario con los demás es un elemento fundamental de la cohesión y coherencia de la sociedad civil hegeliana. Aunque la noción de clase social esbozada por Marx es muy diferente, puede transponerse sin dificultad a este lugar sistemático de la sociedad civil hegeliana. El reparo fundamental proviene de que, para Hegel, los estamentos son complementarios (Restrepo, 1990, pág. 4).

La sociedad moderna a partir de la concepción del economista Adam Smith se caracteriza por el surgimiento de un nuevo nivel de acción social en el cual los individuos actúan de una manera independiente de la voluntad de los gobernantes,

gracias a la aparición de nuevas formas de relaciones sociales generadas por un sistema económico que se aparta de la mera satisfacción de las necesidades a nivel del grupo familiar, para destinarlas al mercado nacional el cual se regula por lo que el autor denomina la mano invisible, encargada de conciliar el interés individual y el general.

La moralidad y la justicia no son resultado de la virtud, sino producto del interés individual y de la libre actividad económica. La economía deja de ser simple modo de subsistencia para convertirse en actividad política que garantiza la convivencia armónica entre los hombres: economía-política (Restrepo, 1990, pág. 6).

Respecto a las relaciones sociedad civil- Estado en la época contemporánea y postcontemporánea se hará relación al análisis planteado por el autor Emilio Suñé Llinás en su obra “La sociedad Civil en la Cultura Postcontemporánea”, cuya idea central de sociedad civil se plantea y desarrolla apartándose del concepto de las instituciones económicas. Así las cosas indica el autor que la sociedad civil representa el conjunto de instituciones sociales que se apartan de las características propias del Estado o del poder político, sin que por ello pueda desconocerse que existen vínculos indisolubles entre ambos estamentos, que los complementan y cohesionan en la dinámica social.

En el campo de la estructura política Suñé indica:

Una de las características de las instituciones políticas, es la de globalidad, que se manifiesta en dos dimensiones. Por una parte, las instituciones políticas aglutinan a un conjunto social determinado, con un importante grado de sustantividad con respecto a otros conjuntos sociales. Por otra parte, el poder político globaliza, asimismo, las tres esferas básicas del poder, que se corresponden con otros tantos subsistemas sociales: me refiero al económico, al ético-valorativo, y al físico-coactivo (Suñé, 1998, pp. 33-34).

El Estado en su función política ostenta facultades monopólicas como la fuerza legítima y los postulados básicos del modelo económico; existiendo diferencias en cuanto se trate de sistemas liberales y las llamadas democracias populares. En lo

referente al orden ideológico y moral, el autor efectúa un análisis respecto a los derechos fundamentales de la persona como fundamento de una ética social, plural, humanística, flexible y tolerante, plasmados en las constituciones de los Estados en contraposición de la barbarie inspirada en la teocracia (Suñé, 1998, p. 34).

La globalidad como característica del sistema político se relaciona con las “instituciones sociales totales” o “comunidades totales”, denominación que es adquirida gracias a que se trata de organizaciones sociales con diversas funciones al interior de la comunidad: la familia, comunidades locales y Nación; interrelacionadas con las instituciones políticas. La segunda característica de las instituciones políticas tiene que ver con la legitimidad, esta se sustenta en el llamado interés general como función del Estado que adquiere validez en la medida en que se garanticen las libertades civiles y no su coerción (Suñé, 1998, pp. 35,36).

Las libertades sociales deben garantizarse por parte de las instituciones políticas, pero entendiendo que debe existir un poder inherente a la organización social, que garantice la convivencia pacífica entre los miembros de un grupo, al interior del cual es necesario que existan limitaciones a las libertades de los individuos que permitan la armonía en las relaciones y el respeto por el otro. Dicho poder debe ser ejercido por el Estado de una manera legítima, es decir, sin que se presenten excesos, al respecto Emilio Suñé Llinás manifiesta:

Entiendo que un Estado auténticamente legítimo, o lo que es lo mismo, un Estado respetable, ha de reunir una serie de requisitos, sin el conjunto de los cuales no existe auténtica libertad civil. Tales requisitos, que se reitera deben concurrir todos ellos, y no solo algunos son los siguientes:

-Democracia

-Principio de legalidad y Estado de Derecho

-Reconocimiento y protección de los derechos humanos

-Equilibrio de poder en el seno del Estado: división de poderes e independencia del poder judicial.

-Equilibrio del poder entre el Estado y la sociedad civil: una razonable dimensión del Estado (Suñé, 1998, pp. 36-37).

El análisis anterior respecto a la relación Estado-sociedad civil, permite tener una visión general de la evolución que ha tenido este tema en el transcurso de las diferentes épocas y los más representativos pensadores que se han pronunciado al respecto, cuyos postulados aún conservan vigencia y representan el punto de referencia para la creación de las políticas estatales referentes a los sistemas económicos, políticos y sociales de los diferentes países del mundo. Así las cosas mientras en las épocas antiguas la sociedad civil no era reconocida debido a la hegemonía y representatividad del Estado, para las eras modernas dicha concepción adquiere una radical transformación al otorgarle la importancia que ésta posee frente al Estado, gracias a los cambios producidos básicamente a nivel de la economía con la evolución de los mercados de capital, que exigen necesariamente la presencia de nuevas formas de relaciones sociales y políticas que requieren de instituciones fuertes que les garanticen el cubrimiento y la satisfacción de sus necesidades básicas.

Según Emilio Suñé Llinás (1998) en su obra *La Sociedad Civil en la Cultura Postcontemporánea*, la sociedad civil ha alcanzado una evolución a partir del modelo de Estado liberal transformado radicalmente para las épocas contemporáneas y postcontemporáneas en las que se presenta una emancipación, una ruptura entre lo estatal y la sociedad civil, basada en el respeto por las libertades civiles, que les permite a los individuos organizarse en grupos con intereses propios distintos a los estatales pero que a su vez se interrelacionan con el Estado a través de su sistema político.

## **Democracia y participación**

Aristóteles, Maquiavelo, los republicanos ingleses del siglo XVII y los Federalistas Estadounidenses en sus teorías antiguas de democracia definieron de manera implícita el criterio de clase como una posesión de la propiedad productiva y como un criterio importante de diferentes formas de gobierno “e incluso un determinante importante de las formas de gobierno que podían existir”,

adelantándose incluso a la teoría de Marx sobre la lucha de clases” (Macpherson, 1994, pág. 22).

Las teorías de democracia más antiguas se referían por un lado a sociedades “sin clases” es decir, “una sociedad en la que no existe propiedad privada de tierras productivas ni de capital y, por otro, a sociedades “de una clase” para indicar que se trata de una sociedad en la que todo el mundo posee o puede poseer esos recursos productivos” (Macpherson, 1994, pág. 23). Así las cosas al referirse a una sociedad dividida en clases versa sobre la existencia de un grupo de individuos propietarios de las tierras productivas y de capital, excluyendo a otros que no cuentan con el acceso a la producción y que por lo tanto poseen una vida en común sin diferencias por motivos económicos.

Para estas épocas antiguas en la evolución de las teorías de la democracia fue fundamental Pericles con su aplicación de la ciudad-estado en Atenas, la que al parecer fue la más destacable de la época pues no existen mayores evidencias que indiquen acerca de otras experiencias que den cuenta de teorías importantes en esta era, Macpherson (1994) ilustra esta afirmación al manifestar que de haber existido una teoría justificativa o analítica de democracia, muy seguramente ésta indicaría que la base fundamental sería una ciudadanía conformada por individuos no dependientes de un empleo por cuenta ajena, lo que correspondería a una sociedad de una sola clase, es decir, una teoría de democracia basada en la propiedad privada (pág. 23).

En lo que respecta al período de la edad media no se evidencian teorías que se relacionen con el tema de la democracia, pues para dicha época en la que imperaba el sistema feudal, los individuos únicamente se preocupaban por el posicionamiento en el ordenamiento social y la propiedad de las tierras, más que en la implementación de un sistema político democrático y mucho menos un gobierno que los representara.

Para el siglo XVIII las teorías de los pensadores Rousseau y Jefferson acerca de la democracia adquirieron una fuerza importante en el mundo, ideas que siguen vigentes en la actualidad por su importancia y por los cambios que llegaron a generar en las sociedades; sus teorías se basan en la existencia de una sociedad en la cual todos tuvieran o pudieran llegar a tener una propiedad que les permitiera trabajar en ella y por lo tanto convertirse en individuos productores independientes, para diferenciarlos de una sociedad en la cual se presenta una división de clases caracterizada por la existencia de dueños de las tierras y del capital y de los asalariados que dependen de aquellos. Para Rousseau un derecho ilimitado de la propiedad es sinónimo de explotación y falta de libertad. Una verdadera sociedad democrática es aquella que se rige por la voluntad general en la que se requiere una igualdad en la propiedad “que ningún ciudadano sea lo bastante opulento para poder comprar a otro, y ninguno lo bastante pobre para ser constreñido a venderse”. Estas ideas las consigna en sus grandes obras “El Discurso de los orígenes de la desigualdad” y el Contrato Social” (Macpherson, 1994, pág. 27).

Ya en el ocaso del siglo XIX la democracia liberal surge como una aspiración de la revolución francesa, que toma una nueva dimensión para el siglo XX, la cual a pesar de lo vacío de su contenido toma una posición importante en la política, lugar que para el siglo XXI es incierto hasta el momento. Al respecto Immanuel Wallerstein citado por Boaventura de Sousa Santos (2004) indica:

También se preguntaba hace poco cómo la democracia había pasado de ser una aspiración revolucionaria en el siglo XIX, a un *slogan* adoptado universalmente pero vacío de contenido en el siglo XX (2001: 1). Estas dos posiciones, a pesar de ser divergentes, convergen en la constatación de que la democracia asumió un lugar central en el campo político durante el siglo XX. Si ocupará o no ese lugar en el siglo XXI es un interrogante todavía no resuelto (pág. 9).



Sobre el mismo tema Santos analiza la democracia a partir del contexto social, político y económico del siglo XIX, con la denominada democracia liberal, respecto a lo cual comenta:

El siglo XX fue efectivamente un siglo de intensa disputa en torno a la cuestión democrática. Esta disputa, iniciada al final de las dos guerras mundiales y a lo largo del período de la guerra fría, abarcó dos aspectos principales: en la primera mitad del siglo, el debate se centró alrededor de la deseabilidad de la democracia (Weber, 1919; Schmitt, 1926; Kelsen, 1929; Michels, 1949; Schumpeter, 1942). No obstante si, por un lado, tal debate fue resuelto a favor de la deseabilidad de la democracia como forma de gobierno, por otro, la propuesta que se tornó hegemónica al final de las dos guerras mundiales implicó la restricción de las formas de participación y de soberanía ampliadas, a favor del consenso sobre el procedimiento electoral en la formación de los gobiernos (Schumpeter, 1942). Esta fue la forma hegemónica de práctica de la democracia en la posguerra, en particular en los países que se volvieron democráticos después de la segunda oleada de democratización”. (Santos, 2004, págs. 9-10).

La democracia liberal de la época basó su discusión en la compatibilidad entre la participación y el capital, la relación del Estado con los diferentes sectores sociales como las clases campesinas y obreras, quienes se vieron altamente perjudicados por los procesos de modernización que representaron rupturas profundas entre lo urbano y lo rural, el análisis que efectúa Santos en relación con este tema lo consigna así:

El segundo debate que permeó la discusión en torno a la democracia después de la Segunda Guerra Mundial se refiere a sus condiciones estructurales (Moore, 1966; O'Donnell, 1973; Przeworski, 1985), lo cual implicó, además, una discusión sobre la compatibilidad o incompatibilidad entre democracia y capitalismo (Wood, 1996). Barrington Moore inauguró este debate en los años 60, a través de la introducción de una tipología según la cual se podría identificar a los países con propensión democrática y a los países sin propensión democrática. Para Moore, la baja densidad democrática en la

segunda mitad del siglo XX podría ser explicada por la existencia de un conjunto de características estructurales relacionado con: el papel del Estado en el proceso de modernización y sus nexos con las clases agrarias; la relación entre los sectores agrarios y los sectores urbanos, y el grado de ruptura provocado por el campesinado a lo largo del proceso de modernización (Moore, 1966). El objetivo de Moore era explicar por qué la mayoría de los países no era democrática ni podría llegar a serlo sino se transformaban las condiciones que prevalecían en estos países (Santos, 2004, pág. 10).

La aparición de la democracia con sus nuevas estructuras provocó la presencia de una tensión generada por la coexistencia del capital y las limitaciones a la propiedad pregonadas por el nuevo sistema, con ello se replican las palabras de Rousseau en cuanto a su idea de democracia plasmada en su obra *el Capital* –ya citada en este texto- respecto a que “sólo podría ser democrática la sociedad donde no hubiese nadie tan pobre que tuviese necesidad de venderse y nadie tan rico que pudiese comprar a alguien”. En este mismo sentido se pronuncia de Sousa Santos al indicar:

Habría, por lo tanto, una tensión entre capitalismo y democracia, la cual, una vez resuelta a favor de la democracia, colocaría límites a la propiedad y redundaría en ganancias redistributivas para los sectores sociales desfavorecidos. Los marxistas, por su parte, entendían que esta solución exigía la descaracterización total de la democracia, una vez que en las sociedades capitalistas no era posible democratizar la relación fundamental en la que descansaba la producción material, la relación entre capital y trabajo. De ahí que dentro del contexto de este debate se discutiese sobre modelos de democracia alternativos al modelo liberal: la democracia participativa, la democracia popular en los países del este de Europa, la democracia desarrollista de los países recién llegados a la independencia (Santos, 2004, p. 11).

En este sentido la democracia liberal se relaciona con un sistema político de democracia representativa bajo diferentes modelos: i) clásico o liberal democrático, ii) republicano o liberal positivo.

En lo sustancial o sustantivo, estos modelos muestran diferencias, particularmente surgidas en el mismo modelo liberal originario a partir de los postulados sobre la libertad de John Stuart Mill (Gonzalo y Requejo en Caminal, 2004). Ambos tienen características comunes en cuanto a las garantías del ciudadano frente al Estado, pero se diferencian en el nivel de participación ciudadana en las decisiones en el proceso político, la amplitud de poderes del parlamento, el grado de intervención de las instituciones del Estado en el bienestar de los individuos y en el rol del mercado como mecanismo autorregulador social (Gómez, 2010).

Así las cosas, en los inicios del siglo XX se vislumbraron concepciones de democracia como la de Max Weber respecto a la hegemonía de la democracia, cuyo eje central lo constituye la burocracia, para este teórico:

La burocracia está ligada al surgimiento y desarrollo del Estado moderno, y la separación entre trabajadores y medios de producción constituye un fenómeno general que abarca no sólo a los trabajadores sino también a los militares, los investigadores científicos y todos los individuos involucrados en actividades complejas en el campo de la economía y del Estado. Weber, no obstante, no tenía la intención de asociar realismo sociológico con aspiración política. Por el contrario, para Weber el fenómeno de la complejidad traía problemas para el funcionamiento de la democracia en la medida en que creaba una tensión entre soberanía creciente, en el caso del control de los gobiernos por los gobernados, y soberanía decreciente, en el caso del control de los gobernados por la burocracia (Santos, 2004, pág. 17).

Para la segunda mitad del siglo XX Bobbio (1989) plantea que una vez se presentaron transformaciones en la economía de las sociedades al pasar de una economía familiar a una de mercado y de una de mercado hacia una más protegida por parte del Estado, encargado de la regulación, planificación y protección del capital, fueron presentándose problemas políticos que implican el desarrollo de competencias técnicas para cuya intervención se requiere de expertos y no de los ciudadanos comunes (Santos, 2004, págs. 17-18). Este teórico al igual que Weber afirma que el ciudadano relega el control de las políticas y de la economía al Estado,

por estar subsumido en el consumo y el Estado de Bienestar Social, dejándole al ente estatal esta función de la burocracia, cuya característica se desarrolla a partir de la monocracia y la homogenización de los problemas; es decir, se pretendía darle la misma solución a los problemas sociales a pesar que su origen era distinto y que por lo tanto requerían de soluciones acordes con la naturaleza del conflicto. Las denominadas burocracias centralizadas no fueron una buena fuente de origen para la creación de políticas que permitieran la intervención de asuntos complejos en áreas diversas de la sociedad.

Según lo manifestado por Santos (2004), otro elemento propio de la concepción hegemónica de democracia se relaciona con la percepción de la representatividad, entendiéndose ésta como la única solución al problema de la autorización, al respecto indica el autor que Robert Dahl fue uno de los autores de la posguerra que defendió esta posición con mayor énfasis.

Para él, cuanto menor sea una unidad democrática mayor será el potencial para la participación ciudadana y será menor para los ciudadanos la necesidad de delegar las decisiones de gobierno en sus representantes. Cuanto mayor sea la unidad, mayor será la capacidad para lidiar con problemas relevantes para los ciudadanos y mayor será la necesidad de los ciudadanos de delegar la toma de decisiones en sus representantes (Dahl, 1998: 110) (Santos, 2004, pág. 18).

Una explicación acertada al tema de la democracia hegemónica respecto al problema del consenso en la constitución de los gobiernos, la brinda de Sousa Santos al indicar:

Para la teoría hegemónica el problema del consenso adquiere relevancia en el acto de constitución de los gobiernos. Por su parte, el acto de constitución de los gobiernos es un acto de agregación de mayorías y difícilmente lleva a consensos con relación a las cuestiones de la identidad y de la rendición de cuentas de los gobernantes. Por lo tanto, si la explicación para el abandono del sistema de rotación de posiciones administrativas parece ser correcta, no conduce de ninguna manera al reconocimiento de la superioridad de las formas de representación con relación a las formas de participación. Ella apenas

apunta hacia la necesidad de un fundamento diferente para la participación, en este caso, el consenso con relación a las reglas de la participación (Santos, 2004, pág. 19).

Un pensamiento diferente surge con la aparición del teórico John Rawls, quien en su teoría de la justicia asume una defensa de la democracia liberal en cuyo...

...método sugiere que cuando al hombre le preocupan las cuestiones básicas de la justicia, o cuando desea descubrir las reglas que proporcionarían la estructura básica de una sociedad justa, se debe imaginar un congreso o asamblea constituyente de hombres y mujeres, que no pertenezcan a ninguna sociedad particular y, que se reúnan en una especie de convención constitucional con el fin de escoger las reglas fundamentales para una sociedad en formación. Estas personas son comunes, del pueblo, tienen identidades, debilidades e intereses específicos. Pero sufren de un tipo de amnesia muy grave. No saben quiénes son, si son viejos o jóvenes, hombres o mujeres, blancos o negros, talentosos o tontos (Mizrahi, 2013, pág. 85).

Este teórico indica que las personas no tienen la capacidad de identificar lo que en sus vidas es importante por lo tanto cada uno de ellos de manera individual posee su propia decisión de cómo quiere conducir su vida toda vez que:

...cada uno tiene su cosmovisión, es decir una concepción de cómo quiere que sea su propia vida. No tienen preferencias acerca de la moralidad sexual, pero no conocen cuáles son sus tesis acerca de esos temas, se encuentran separados de sus propias personalidades por un velo de ignorancia (Mizrahi, 2013, pág. 85).

Rawls desde su teoría plantea el surgimiento de una serie de principios que denominó “los principios de la justicia” identificándolos de la siguiente manera:

Libertades políticas convencionales, la libertad de votar, la libertad de expresión sobre los asuntos políticos y la libertad de conciencia y de religión, el derecho a la propiedad privada, el derecho a no ser detenido súbitamente y sin

la debida causa, y el derecho a la protección personal, de esta forma quedan protegidas las denominadas libertades o derechos liberales convencionales (Mizrahi, 2013, p. 85).

No obstante, Rawls ha tenido en cuenta la defensa de los derechos económicos de los grupos o clases más pobres, en el sentido de cuidarse de implementar políticas que conduzcan a hacer más pobre al pobre, porque cuando esto sucede desaparece el principio de la igualdad, por tal razón todas las medidas deben ir direccionadas hacia la protección de los más pobres.

Lo interesante de esta teoría es el planteamiento de Rawls acerca de las tensiones propias de las dinámicas sociales en las que pueden presentarse la disyuntiva entre los “principios de justicia” y los “igualitarios”, en el marco de lo que denominó “el principio de prioridad”, consistente en que por encima de todo se deben proteger los derechos políticos y las libertades individuales ( al voto, a la expresión, de conciencia y religión) y que cuando éstos entran en tensión con los derechos de las poblaciones pobres, priman aquellos sobre éstos, en este sentido podría decirse que para este teórico existen derechos primarios y secundarios respecto de los cuales una vez se garanticen los personales se procederá a la protección de los demás derechos entre ellos los de las clases pobres.

En este sentido Edgar Palacio Mizrahi (2013), piensa que:

Rawls (1995) está convencido que los hombres en la posición original, elegirían el siguiente concepto general de justicia:

...Todos los bienes sociales primarios -libertad y oportunidad, ingresos y riqueza, y los fundamentos de la dignidad personal- se distribuirán por igual, a menos que una distribución desigual de cualquiera de estos bienes o de todos ellos fuese ventajosa para los menos favorecidos (pág. 87).

En resumen la teoría de la justicia de John Rawls se basa en 2 principios fundamentales, i) distribución de la libertad, en este sentido todas las personas poseen el derecho de manera igualitaria a gozar de las libertades sociales en

concordancia con el sistema de las libertades comunes y ii) distribución de otros bienes primarios. En este aspecto Rawls acepta que existan desigualdades, siempre y cuando las oportunidades sean ofrecidas en igualdad de condiciones para todos (Mizrahi, 2013, pág. 87). Para aclarar este planteamiento:

Los actores en la posición original eligen una Constitución justa, que Rawls entiende como aquella que «satisface los principios de justicia y está mejor calculada para conducir a una legislación justa y efectiva», solamente el primero de los principios de justicia tiene aplicación en esta etapa.

Después de la etapa constitucional llega al estado legislativo, en el que el tema de consideración es la justicia de las leyes y la política. Es en esta etapa cuando el segundo principio de justicia es de una importancia capital. Requiere que la política social y económica intente maximizar las expectativas a largo plazo de las personas menos favorecidas, bajo condiciones de una justa igualdad de oportunidad y garantizado el mantenimiento de iguales libertades básicas. En la cuarta y última etapa, el tema de consideración es la aplicación de las leyes a casos particulares por los jueces y administradores (Mizrahi, 2013, pág. 88).

A las ideas de justicia planteadas por Rawls, le sobreviene el planteamiento de un sistema político que él denomina justo, basado en un cuerpo legislativo representativo del pueblo, elegido por sufragio universal y por un espacio de tiempo determinado, cada miembro representa un número específico de votantes, las decisiones del legislativo se toman por mayoría y su campo de acción y autoridad se limita por la constitución o por una norma de rango fundamental; aunque existe esta limitación, la libertad política se hace más segura. Cada ciudadano debe gozar de un derecho de participación y libertades de manera igualitaria. Los debates legislativos deben comportar únicamente los principios de justicia, dejando de lado otras discusiones y debates que puedan estar presentándose en la sociedad, así se garantiza que las decisiones sean tomadas de manera racional y con el pleno convencimiento que responden a principios de justicia y equidad (Mizrahi, 2013, pág. 88).

Rawls habla de un “deber natural de civismo” a partir de la cual los ciudadanos tienen tanto el deber como el derecho de revelarse ante leyes y políticas

flagrantemente injustas y arbitrarias; así la desobediencia civil es legítima al plantearse como una fuerza pacífica, pública, consciente y política en la cual se manifiesta una oposición pero sin dejar de reconocer la autoridad del gobierno.

Pasando al tema de la democracia participativa se indica que poco se ha avanzado respecto a la participación directa desde el período de las entreguerras, al respecto:

Siguen existiendo dos posturas enconadas: la de quienes se posicionan a favor de la compatibilidad entre el referéndum y el sistema parlamentario, como Kelsen, Schmitt, Weber, Hauriou, Duguit, Carré de Malberg o Bourdieu, para quienes se configuraban como un complemento del régimen representativo imprescindible para superar la crisis del parlamentarismo, aportando una salida democrática a las situaciones de bloqueo de las instituciones políticas y una mayor legitimación popular en la formación de la voluntad general de un Parlamento que en ese momento ya se encontraba monopolizado por los partidos políticos. Por el contrario, Mirkine-Guetzevitch y Esmein se mantuvieron en la postura liberal clásica y, por consiguiente, se manifestaron muy críticos con las instituciones de democracia semidirecta a la que, en palabras del primero, no consideraban una técnica adecuada para la libertad (Alberdi, 2008, págs. 358-359).

Sobre el tema se pronuncia el pensador latinoamericano Boaventura de Sousa en entrevista realizada por el periódico colombiano “Desde a Bajo”, el pasado 06 de septiembre de 2014, en cuyo análisis plantea el tema de la democracia en el mundo, manifestando que actualmente existe un proceso democrático en retroceso, tesis que sustenta a partir de los sucesos acontecidos en Europa en donde existían unas buenas prácticas democráticas que pudieron haberse exportado a todos los países del mundo y más concretamente a los Estados Unidos, indica que el desarrollo de Europa se logra gracias a que después de la guerra el sistema democrático hizo concesiones fuertes con el capitalismo con el fin de otorgarles a los trabajadores derechos sociales especiales que los protegieran de sus empleadores y del sistema económico, igualmente se plantearon beneficios para los grupos de personas menos



favorecidos de la población y sin acceso a los medios de producción, el Estado se convirtió en un Estado social preocupado por el cubrimiento de las necesidades sociales y el respeto no solo por los derechos humanos de los individuos sino por los derechos políticos, civiles, económicos y sociales .

A partir de los años 2008 y 2009 en Europa empieza a presenciarse una grave involución del sistema democrático al destruirse gradual y persistentemente todos los derechos sociales concedidos a la población, entre ellos los de los trabajadores y de las personas con poco o ningún acceso a los medios de producción, esto debido al surgimiento del neoliberalismo global que logró penetrar en la unión europea antes que en los demás países del mundo. A partir de la unión europea planteada por el Banco Central se aplica un modelo neoliberal que destruyó el social Europeo y en el que la democracia liberal perdió la batalla ante el capital, así las cosas solamente se tiene confianza en un gobierno conformado por personas que tengan la lógica del capital es decir, la maximización de las ganancias y el consecuente déficit de las clases políticas no logran adecuarse lo que necesariamente conduce a su desaparición.

Según Boaventura de Sousa Santos, el mundo contemporáneo es financiero cuya lógica de capital es maximizar sus ganancias, sin importar el sacrificio de los logros sociales ya obtenidos, perdiéndose el poder político del Estado (tal y como sucedió en los países de Brasil, Ecuador y Bolivia), el problema radica en el hecho que en la época contemporánea algunos países latinoamericanos aún se presenta un marcado colonialismo caracterizado por la presencia de profundas desigualdades sociales originadas a partir de las diferencias raciales, sexuales, de credo y/o condición social; es evidente la constante transgresión de los derechos humanos; se aprecian prácticas xenofóbicas en contra de grupos civiles organizados, los individuos son constantemente monitoreados, vigilados, grabados, con el fin de evitar la violación de las disposiciones estatuidas para mantener un orden económico, político y social planteado a partir de las lógicas del capital.

No obstante el anterior panorama, algunos países han tenido avances democráticos representados en la implementación de acciones afirmativas y la conservación de algunos beneficios sociales para los trabajadores y la población menos favorecida que carecen de la posibilidad de acceder al sistema productivo. Aunque se han hecho esfuerzos importantes por mejorar el panorama, aún se evidencia la presencia del colonialismo en los países poco desarrollados que originan constantes levantamientos de grupos como los indígenas y los campesinos quienes de manera desesperada toman la decisión de hacer uso de las vías de hecho como protesta al intento de las empresas de sacarlos de sus territorios so pretexto de alcanzar el desarrollo. Los ciudadanos están sobre sospecha permanente no solo los terroristas sino los ciudadanos comunes quienes son considerados potencialmente peligrosos, panorama que lleva a la negación de la democracia por las dinámicas neoliberales actuales ya descritas.

La democracia del neoliberalismo va en contra de la protección de los derechos sociales reconocidos en algunos países y la negación de los derechos civiles, disminuyéndose el campo de la deliberación democrática para fomentar el despotismo social, desdibujándose el sentido de la democracia formal. Se ha fomentado en muchos países el estado de excepción en el cual se suspenden las garantías constitucionales, pasando de ser un mecanismo excepcional a ser permanente y sin que ello signifique una suspensión de la constitución, con ello se intenta que parezca normal esta preocupante situación al fomentar un recorte de los derechos de las personas aduciendo razones de emergencia económica.

Según Boaventura de Sousa Santos se viene presentando un totalitarismo gradual que está haciendo que los ciudadanos cada vez más vigilados tengan menos posibilidades de deliberar sobre la democracia, pasándose de una forma de fascismo social a otro de corte parapolítico, estamos en un momento en el cual el número de los excluidos es mucho mayor que el de los incluidos. El capital conduce a nuevas formas de polarización de desigualdad social parecidas a las del siglo XIX, las clases muy ricas son para esta época más ricas y con estilos de vida escandalosos, mientras

que otros no tienen esta posibilidad y muy seguramente cada vez se alejarán más de ella, con este panorama es muy difícil lograr democratizar la democracia.

Los jóvenes al final del siglo XIX lanzaban bombas y sentaban su posición en pro del reconocimiento de los derechos sociales y civiles, para el siglo XX la población se hace partícipe de los derechos y están en el imaginario popular, por eso la democracia representativa debe realmente representar el sentir de sus electores, objetivo frente al cual se quedó corta deslegitimando las bases ideológicas que dieron origen a su creación.

Los esfuerzos deben conducir a que se llegue a una verdadera democracia participativa por las ineficiencias del modelo de la democracia representativa la cual no es suficiente pues los electores no se sienten representados por sus representantes, se espera que pueda existir mucha más justicia social y quizás esto no basta pues se requiere de más presencias colectivas en las calles, luchas demandando derechos de democracia y paz, la existencia de una sociedad civil fuerte que tenga la capacidad de fomentar movimientos de cambio mediante la participación en las decisiones importantes de la sociedad, que permitan el impulso de proyectos de país.

El Banco Mundial crea políticas de descentralización para destruir el Estado central que en las democracias liberales era muy fuerte, en el logro de dichos objetivos se fomentó creación de presupuestos participativos a nivel de municipios empleando el mecanismo de referendo, pero a pesar de que dichas prácticas son importantes lo que realmente se debe buscar es que la democracia participativa se salga de lo local, permitiendo implementar políticas más ambiciosas de democracia participativa pero a nivel nacional porque de lo contrario los países seguirían siendo injustos; estas dinámicas se empiezan a trabajar en los años 80s por parte de la sociedad civil organizada a partir de los concejos sectoriales que tienen mucha influencia en la creación de las políticas nacionales de un país.

Los gobiernos progresistas de Bolivia, Ecuador y Chile, se anuncian como neoliberales pero con la idea de nuevos modelos hacia una transformación social

verdadera, prácticas que solo pueden ser posibles en Latinoamérica y no en otros continentes, pero que en muchas de las promesas que se le hacen al pueblo se frustran por la presión que se ejerce entre el capital global y el nacional, que entran en tensión con los movimientos organizados, los cuales son reprimidos por no pensar igual al Estado.

### **Democracia Participativa en Colombia a partir de la Constitución de 1991**

El contexto colombiano a partir del cual se desarrolla el tema de la participación ciudadana, se caracteriza por una marcada desigualdad social originada por los altos índices de concentración de la riqueza en contraste con una política de exclusión social, política y económica de los ciudadanos, así ha quedado consignado en el estudio realizado por Fabio Velásquez y Esperanza González (2003) acerca de la participación ciudadana en Colombia en el que manifiestan:

La participación ciudadana surgió y se ha desarrollado en condiciones de creciente desigualdad social. Colombia presenta uno de los índices más altos de concentración del ingreso en América Latina y la exclusión de la vida social, económica y política de sus ciudadanos; además, en la segunda mitad de la década pasada, las desigualdades aumentaron. Aunque hasta 1997 se logró una reducción del porcentaje de población por debajo de la línea de pobreza, a partir de 1998 el índice se elevó rápidamente hasta llegar en 2000 a cerca de 60%. 61% de la fuerza de trabajo ocupada se ubica en el sector informal de la economía. El desempleo también creció en la década del 90, en especial a partir de 1998, llegando en 2000 a 16.6% (pág. 18).

La participación ciudadana en Colombia surge:

Como un medio para renovar las estructuras formales de la democracia y convertirlas en dispositivos capaces de interpretar la voluntad y las demandas de la población, pero se desenvuelve en un marco de relaciones sociales, políticas y simbólicas fuertemente atravesadas por el ethos clientelista (González, 2003, pág. 18).

Situación que aunada a la práctica de la corrupción en todos los campos de la vida nacional, han hecho que la población desconfíe del sistema político abriéndose un abismo entre el ciudadano y lo público que genera una barrera para la participación la cual a través de los tiempos ha sido asociada de manera errónea con la política.

La vida Nacional colombiana se ha caracterizado por la existencia de una crisis política desencadenada por el clientelismo y la corrupción dan cuenta de una tendencia marcada por el beneficio particular por encima del colectivo:

Que han propiciado la desinstitucionalización del Estado, a lo que se suma un fuerte corporativismo e, incluso, un individualismo a ultranza en el campo de las relaciones entre el ciudadano y el Estado, lo que tampoco contribuye a la participación (González, 2003, pág. 19).

En la entrevista realizada a Boaventura de Sousa Santos por el periódico Colombiano “Desde a Bajo”, el pasado 06 de septiembre de 2014, se plantea un análisis de la situación que atraviesa la democracia en la actualidad, en el cual indica que a pesar de tener deficiencias institucionales muy fuertes como el caso del sistema judicial, la Corte Constitucional creada por la Constitución de 1991 tuvo un papel pionero en el continente, convirtiéndose en un ejemplo del constitucionalismo transformador, pero que para los tiempos presentes ha perdido fuerza y legitimación debido a las controversias que se han venido presentando respecto a los fallos emitidos alejados de la filosofía con la cual se inició tan importante órgano judicial.

A partir de la expedición de la Constitución Política de 1991 se consagra con fuerza la participación ciudadana, entendida esta como:

...un proceso por medio del cual las distintas fuerzas sociales en función de sus respectivos intereses (de clase, de género, de generación), intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de organización social y política (González, 2003, pág. 20).

Estos nuevos postulados constitucionales que otorgan tan importante relevancia a la participación de los ciudadanos solo provocó una avalancha legislativa que no se tradujo en lo que realmente era fundamental “la movilización ciudadana en torno a lo público” que permitiera el planteamiento de las políticas públicas direccionadas a obtener una mayor participación por parte de los ciudadanos en las decisiones importantes que les afecta. De esta forma puede decirse que:

...por el contrario, parece ampliarse la brecha entre la institucionalidad participativa, las conductas de la población en el escenario público y sus resultados en términos de la modernización y democratización de la gestión. Así pues Colombia cuenta con una amplia legislación sobre participación ciudadana (González, 2003, pág. 21).

Pero con poca efectividad respecto a la real posibilidad que los grupos sociales puedan intervenir en las decisiones importantes del país.

La participación en Colombia se supedita solo a niveles locales respecto a iniciativas, fiscalización, concertación y gestión, espacios que fueron definidos por los mismos agentes tradicionales apoyados por los gobiernos y el Congreso de la República pero sin ningún tipo de concertación o consulta por parte de la ciudadanía, los movimientos de grupos y organizaciones sociales (González, 2003, pág. 22).

Desde 1991, a partir de la nueva dimensión constitucional es posible que la sociedad sea capaz de tener algún papel importante respecto a la participación, al existir una sociedad acostumbrada a tener riesgos pero que a pesar de ello se ha ido organizando y propiciando cambios interesantes, es el caso de los indígenas y los campesinos, que siguen movilizándose a pesar de los peligros que enfrentan, el actual proceso de paz permite vislumbrar algún asomo de esperanza pero todo depende de cómo la sociedad civil se organice y no se quede inerte o pasiva después del conflicto, que permita alcanzar lo que llama de Sousa Santos una democracia intercultural del país, representativa, participativa y comunitaria como la constitución de Bolivia. Si esto se logra hay una posibilidad que el postconflicto

ponga a Colombia como ejemplo para otros países de la región. Al respecto de Sousa Santos indica:

Esta teoría de la justicia que puede ser muy útil en un país como Colombia, con miras a construir un orden social más justo, sin acabar con la democracia liberal, lanzándose a los brazos de cualquier tipo de totalitarismo, ya sea socialismo bolivariano a la criolla, o marxismo leninismo trasnochado, o cualquier tipo de fascismo (Santos, 2004, pág. 22).

Al respecto del caso colombiano De Sousa Santos continúa diciendo:

El caso colombiano aparece como un caso de vulnerabilidad de la participación en el cual un escenario de protagonismo judicial muestra el impacto ambiguo de la acción judicial sobre los movimientos sociales. La vulnerabilidad de la participación en un escenario de conflicto entre gramáticas sociales, es mostrada por Maria Teresa Uribe en un texto dramático, en el cual señala la contradicción entre participación, pacificación del espacio político y guerra civil: se trata del caso de la comunidad de paz de San José de Apartadó. Esta comunidad “decidió adoptar una estrategia común de resistencia civil y desarmada contra la guerra y por el derecho de permanecer en su tierra, comprometiéndose, mediante un pacto público, a no involucrarse con actores armados, incluido el propio Estado (Santos, 2004, pág. 31).

Para culminar esta rápida visión de la democracia participativa en Colombia a partir de la Constitución Política de 1991 es importante traer a colación las palabras de Boaventura de Sousa Santos respecto a que es claro que la paz esta primero que la justicia, por esa razón en los tiempos actuales que vive Colombia con la puesta en marcha de un proceso de paz, los enemigos del mismo van a utilizar todos los argumentos para desvirtuarlo apoyándose en la impunidad que va a representar un posible acuerdo entre la guerrilla y el Estado Colombiano; pero el país tiene todo el derecho a colocar a la paz por encima de la justicia, existen formas de judicialización de los agentes de la guerrilla que pueden ser utilizadas y que no necesariamente implica llevarlos a la cárcel, se deben encontrar formas de penas alternativas que puedan implementarse una vez se lleguen a alcanzar los acuerdos de paz.

Este es un elemento a trabajar posteriormente pues no es objeto de esta investigación, como si lo constituye la democracia participativa, y el elemento de participación como su principal detonante el cual se seguirá analizando en los capítulos subsiguiente.



### 3. UNA NUEVA PAIDEIA PARA UNA NUEVA POLITEIA

#### Aspectos preliminares

Este capítulo se propone hacer la relación entre la paideia, y la politeia, como lograr que las prácticas profesionales de los que antes fueron estudiantes de derecho sean coherentes con el proceso de formación que obtuvieron, esta es una preocupación a lo largo de este trabajo investigativo, pues como ya se ha dicho la constitución colombiana de 1991, impuso discursivamente un marco de acción diferente que no logra concreción en la transformación de la sociedad como objetivo teleológico de la Carta, y tampoco se evidencian cambios importantes en los procesos de formación de los estudiantes de derecho, población sujeto de este proceso investigativo. (Suñé, 2009, XXX)

La ilustración del pueblo- y no su mera instrucción técnica- es, pues, el primer y más grande principio de la ilustración y el que con mayor urgencia hemos de recuperar. No hay democracia posible sin un alto nivel de cultura cívica, lo cual supone potenciar tanto la cultura general de la población como las virtudes cívicas. En el fondo aspiramos al mismo paradigma de ser humano que la polis ateniense; un ser humano que responda al ideal socrático de la virtud a través del conocimiento, del auténtico conocimiento, que al ser capaz de aprehender lo que es el bien, no puede, de ninguna manera, desear el mal.

Será esta línea propuesta por Suñé la que se siga en la construcción de este capítulo pues el nos llama la atención a esa formación virtuosa de la población que

se extrapolará en este escrito hacia la formación de los estudiantes de Derecho, pues ella es la intención.

Por ello, y como marco teórico del trabajo se relacionará el proceso de formación de los estudiantes de Derecho en Colombia como la Paideia que ha direccionado dicha práctica y como debe proponerse esa nueva paideia para generar una nueva politeia.

*Paideia*, es una palabra griega que significa educación, designando con ello la plena y rigurosa formación intelectual, espiritual y atlética del hombre. Con la inclusión del sentido de formación del espíritu humano, se dotaba al hombre de un carácter verdaderamente humano.

El filólogo alemán Werner Jaeger le dio un sentido más preciso y más evocador en su gran obra: *"Paideia o la formación del hombre griego"*. Paideia es para él una formación otorgada a la vez por la ciudad y por una enseñanza formal que está en armonía con lo que enseña la ciudad de manera informal: podemos imaginarnos a un filósofo griego explicando la idea de armonía a sus discípulos ante una obra de música o un templo, siendo estos mismos la encarnación de la idea. Se podría resumir así la *paideia*: tan solo podemos formar (en el sentido de concebir) sobre las ideas por las cuales fuimos formados (en el sentido de modelar)... y vice versa. Comentando a Platón y Protágoras, Jaeger escribió: "la armonía y el ritmo de la música deben comunicarse al alma para que, a su vez, ésta se vuelva armoniosa y obedezca a las leyes rítmicas" (Jaeger, 1946, pág. 361).

Pensar la formación del estudiante de derecho en Colombia a partir del sentido de la paideia, es pensar la formación de un ciudadano capaz de reflexionar el contrato social, o sea la Constitución que le rige y además desatar acciones coherentes con dichos lineamientos, en los términos de Jaeger se daría cuenta de que la promesa de formación, surtió su efecto cuando tales ideas sean concebidas en

las acciones de los formados, una formación así es el ideal que se busca en los programas de Derecho en Colombia, pues tal como plantea (García, 2010)<sup>17</sup>

La paideia, no era sólo “crianza física”, sino el más alto ideal educativo de los griegos: enseñanza del honor y el respeto; cualidades morales y éticas; amonestación educadora, consejo constante y guía espiritual; así como formación del hombre mediante el cuidado de un hombre ya formado. El supuesto de esta investigación es que la actualidad de la paideia, no sólo reside en la interpretación de las obras de la literatura y la filosofía griega clásica, sino en comprender que todo ideal de hombre también es un ideal educativo sobre el que se asienta la civilización.

Esta propuesta griega es la que adquiere vigencia para la formación de ciudadanos en Colombia, la que se propone para los estudiantes de Derecho, quienes en su doble responsabilidad social, no solo tienen el compromiso de ser los ciudadano impecables que serán leales a los principios del bien que promulga su Constitución, sino que están obligados a proporcionar el escenario para que otros lo sean, la formación en los griegos de acuerdo al significado de la paideia, tenía un sentido más profundo, la formación del *areté* (García, 2009).

El concepto de areté es usado con frecuencia por Homero para designar la excelencia, la superioridad humana, lo noble. Dice Jaeger, “La areté es el atributo propio de la nobleza” (Jaeger, 2006: 21). La nobleza es superioridad ganada “los griegos consideraron siempre la destreza y la fuerza sobresalientes como el supuesto evidente de toda posición dominante” (Jaeger, 2006: 21). El vigor, y la salud, la lucha y la victoria, la bravura militar, la hombría (el valor), el sentimiento del “deber”, el honor, el respeto, son todos ellos componentes de la areté (García, 2009).

También la formación de los estudiantes de Derecho en Colombia, busca la formación de personas capaces de aportar a la transformación social, de convertir los espacios de exclusión, de conflicto y violencia en escenarios de convivencia

---

<sup>17</sup> La actualidad de la paideia griega desde el estudio de la literatura y la filosofía clásica, X Congreso Nacional de Investigación Educativa | área 8: filosofía, teoría y campo de la educación

ciudadana, dando cuenta de una formación integral que se pregona en la mayoría de los proyectos educativos de los programas de Derecho, aquí la *paideia*<sup>18</sup> en el mismo sentido griego es la formación o “enseñanza” para ellos, y *areté* o sea la virtud, en el caso de los griegos la virtud guerrera o espíritu heroico, la lucha, la bravura, pero en nuestro caso la principal virtud la coherencia de la formación como *paideia* y los ideales desplegados en prácticas profesionales y cotidianas coherentes con dicha formación, los que nos permitiría afirmar que se ha alcanzado la excelencia en la formación<sup>19</sup>. En García 2008) “... como significaría para los poetas nuevos, de la Grecia “una nueva imagen de hombre perfecto, para lo cual al lado de la acción, estaba la nobleza del espíritu, y en la unión de ambas se hallaba el verdadero fin” (Jaeger, 2006: 24).

Para comprender cuál debe ser la *paideia* de los estudiantes de Derecho en Colombia, se realizó para la construcción de este capítulo un trabajo de encuestas y grupos focales, con 358 docentes encuestados, pertenecientes a 49 universidades con facultades de Derecho, y con 875 estudiantes encuestados adscritos a 46 universidades con facultades del mismo campo de saber, distribuidas en 7 nodos – Norte, Centro–Bogotá, Antioquia, Santander, Suroccidente, Eje Cafetero y Caribe–. Se presenta de igual manera el trabajo realizado con grupos focales llevados a cabo en los nodos de Antioquia, Santander, Caribe y Suroccidente.

---

<sup>18</sup> El ideal griego de formación se expresa con la palabra *paideia*. El término griego *paideia* tiene distintas acepciones. En sus orígenes adopta el significado de "crianza" y "cuidado biológico del niño" más adelante se emplea para expresar la "formación de carácter". Finalmente, evoluciona hasta alcanzar el significado de “formación integral del individuo. Sin embargo, en sentido estricto *paideia* significa “formación. Su concepto es muy amplio y se relaciona con términos actuales como cultura, literatura, crianza, instrucción, formación, educación.

<sup>19</sup> En: Espot María Rosa (2006) La autoridad del profesor. La *areté* es un concepto muy vinculado al concepto de *paideia*. En Grecia el objetivo de la *paideia* era la *areté*. La palabra *areté* expresa la idea de “excelencia”, la perfección del hombre, tanto en el sentido corporal como en el espiritual. La *areté* constituye “lo más radical y esencial de la personal y el objetivo más profundo que puede plantearse la educación: conseguir que el alumno no sólo actúe bien, sino que sea bueno (Redondo y Laspalas, 1997, 184)

Con la finalidad de realizar inicialmente un diagnóstico<sup>20</sup> que de cuenta de la situación de la formación de los estudiantes de Derecho, o sea en que estado se encuentra la paideia de los estudiantes de derecho en Colombia, pues bien puede estarse corriendo el riesgo de que la formación esté anquilosada en la técnica, como se ha promovido a través de las diferentes reformas estatales para la enseñanza del derecho y solo al servicio de quienes en su momento detenten el poder, hacer frente a una formación esquemática y generadora de operadores jurídicos requiere de una formación con sentido, como lo dice (Suñé, 1998).

Para que exista auténtica cultura, resulta ineludible educar a los ciudadanos en el libre desarrollo de la personalidad, lo que supone rechazar dogmatismos de todo tipo y fomentar el pensamiento libre y responsable. Es vital educar a los ciudadanos en la virtud cívica, frente a la moderna cultura del todo vale y del zarpazo, que sólo sirve para que súbditos interesadamente envilecidos por el poder, normalicen la imposición de la ley de los fuertes, que de nuevo sólo favorece a los poderosos.

Es preciso promover el debate, la participación, la libre expresión y difusión de las ideas, como un bien público. Justo lo contrario de lo que se hace hoy, donde sólo se prestan altavoces a las interesadas ideas del poder (pág. 31).

Lo dicho tiene total coherencia con lo que se promulga en los proyectos educativos de los programas de derecho del país, en los que coinciden las promesas de formación de un ciudadano autónomo, libre, integral, comprometido con la transformación social la cultura la paz, entre otros sueños, lograrlo requiere de esa formación expresada por Suñé, para que sean revestidos de esa cultura cívica que les permita ser críticos ante la corrupción que invade nuestras estructuras políticas y sociales. En este capítulo entonces se presenta el diagnóstico de la formación, o el estado de la paideia en los estudiantes de derecho en Colombia, para ello se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

---

<sup>20</sup> este diagnóstico es ampliación del capítulo Diagnostico de la formación de los estudiantes de Derecho En Colombia, del libro Lineamientos técnicos para los programas de derecho en Colombia. Autores: Carreño, MT; Molina CM; Goyez I y otros, (2015) en publicación.

Tabla 1. Categorías de problematización de los programas de Derecho

Categorías	Sub-categorías			
Pedagogía	Conceptos articuladores	Modelos pedagógicos Objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, relación maestro-estudiante, medios, evaluación.		
Currículo	Conceptos de Currículo	Características curriculares	Referentes teóricos curriculares	Gestión curricular
Investigación	Investigación formativa	Investigación científica	Gestión del conocimiento	
Relación con el sector externo	Proyección	Extensión	Prácticas académicas	
Gestión	Estructura académico-administrativa	Medios educativos	Bienestar Universitario	Infraestructura
Internacionalización	convenios	Programas o proyectos de cooperación	Pasantías	Movilidad

Fuente: elaboración propia.

El currículo no se aborda en “términos de planes fijos o ideologías defendidas, sino como una imagen que gravita sobre el proceso educativo y le da dirección y significado a dicho proceso” (Doll, 2002, págs. 23–24) y a la pedagogía es el “campo disciplinar y profesional en el que se estudia, investiga, reflexiona, experimenta e influye sobre la educación en sus múltiples configuraciones y modalidades” (Runge, 2010, pág. 6). En este sentido, es necesario el desarrollo de prácticas educativas que trasciendan las lógicas de los modelos pedagógicos tradicionales, que superen la lógica del currículo racional tecnológico y adopten metodologías de trabajo que favorezcan el aprendizaje significativo, basado en problemas, desarrollado en proyectos y en el trabajo cooperado.

En el diagnóstico, se muestran acciones como el uso de metodologías activas, el aprovechamiento del trabajo independiente, el empleo de medios virtuales, la coherencia curricular, el estímulo de competencias plasmadas en el microcurrículo, la pertinencia curricular y el perfil profesional en relación con el modelo curricular, las cuales son usadas en mayor o menor medida por los profesores, y son

reconocidas por los estudiantes, para garantizar una mejor relación con el currículo y la pedagogía.

Se refiere también a las características que los docentes encuentran en el currículo, entre las que se destacan la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la investigación, la calidad y la responsabilidad social.

Se analiza, por último, el impacto del currículo de los programas de Derecho, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación jurídica y en el desarrollo microcurricular.

Para garantizar una mejor relación con el currículo y la pedagogía, el 56.7% de los profesores valoraron como relevante el hecho de que el perfil del futuro profesional se basa en las competencias que promueve el modelo curricular (Acofade, 2014a, pág. 15). Esto es similar a las respuestas de los estudiantes que, en un 59.8%, valoran lo mismo que los docentes (Acofade, 2014f, pág. 17).

Las competencias son las capacidades que potencian la acción de una persona en un contexto. Estas capacidades pueden relacionarse con los conocimientos, las habilidades o las actitudes para desempeñarse en el mundo social. Ahora bien, respecto al ámbito del Derecho, las competencias se entienden como la capacidad para solucionar problemas jurídicos de manera pertinente en relación con el entorno natural o social. Por eso, las competencias deben explicitarse en el modelo curricular, que es una “abstracción resultante de la realidad dada, de la cual se han hecho simplificaciones con el ánimo de facilitar la construcción de una estructura, no menos compleja pero sí más accesible” (Ossa & otros, 2002, pág. 32).

#### **Valoración de algunos aspectos del currículo y la pedagogía**

Ahora bien, los datos obtenidos indican que para los docentes y los estudiantes de Derecho del país, el perfil del profesional del Derecho se forma a partir de las competencias en el campo disciplinar, y contribuyen a lograr una representación del sistema real del Derecho. Los docentes, en un 65.6%, ubican las competencias como relevantes en relación con su dinámica curricular y pedagógica y el 30.1% como irrelevantes (Acofade, 2014a, pág. 13). Los estudiantes, en un 58.4%, consideran de

igual manera el asunto de las competencias como entre relevante (Acofade, 2014f, pág. 15).

En segundo lugar, el 27.9% de los docentes plantean que para una mejor relación con el currículo y la pedagogía, en los programas de Derecho es preciso fomentar la actualización de los micro currículos, de tal forma que garanticen la pertinencia científica y social. Además, el 60.8% consideran la actualización del currículo como relevante (Acofade, 2014a, pág. 14), lo que coincide con la perspectiva de López de que la...

...producción de conocimiento (científico, tecnológico, disciplinario) es un proceso cambiante que, obviamente, reclama una reacción similar a los agentes y las agencias involucradas en su construcción, exige procesos permanentes de transformación [...] y por ende, en las estructuras curriculares que la soportan (López N. , 2004, pág. 60).

Los estudiantes coinciden con esta apreciación de los docentes, pues el 55,8% consideran como relevante, la configuración y reconfiguración del currículo, para garantizar su pertinencia (Acofade, 2014f, pág. 16).

Los programas de Derecho en esta perspectiva han diseñado un programa curricular abierto a los desarrollos conceptuales, teóricos e investigativos en el campo pedagógico, curricular y disciplinar. Su estructura curricular permite que los docentes puedan actualizar sus componentes y los programas de los cursos.

Las metodologías activas fue otro elemento señalado como relevante por los docentes, en relación con el currículo y la pedagogía, pues el 51.2% las consideraron como un asunto relevante (Acofade, 2014a, pág. 9). Lo mismo sucedió con los estudiantes, que en un 46.1%, señalaron la relevancia de las metodologías activas.

La coherencia curricular, expresada en la potenciación en el aula de los valores que guían el proyecto institucional en los programas de Derecho, fue un aspecto considerado en la evaluación. Al respecto, el 49.8% de los docentes consideraron la coherencia curricular como un aspecto crucial en relación con la formación axiológica del abogado. En un porcentaje menor, equivalente al 42,6%, los



estudiantes consideraron los valores como un aspecto relevante (Acofade, 2014f, pág. 14).

El trabajo independiente del estudiante como medio para mejorar la relación con el currículo y la pedagogía fue valorado por el 39,1% de los docentes (Acofade, 2014a, pág. 10) y por el 42.1% de los estudiantes (Acofade, 2014f, pág. 12).

La disposición de medios virtuales para la interacción académica en función del fortalecimiento de las relaciones curriculares y pedagógicas fue considerado como irrelevante por el 52,7% de los docentes (Acofade, 2014a, pág. 11) y por el 44.6%, de los estudiantes (Acofade, 2014f, pág. 13). Se presenta en este sentido, una tendencia que indica la necesidad de fortalecer la cooperación interinstitucional en distintos niveles y la cultura académica a partir de las TIC en la educación jurídica.

El 55.3% de los docentes encuestados, consideran que la flexibilidad es una característica del currículo más visible del programa de Derecho al que pertenece (Acofade, 2014a, pág. 17). Para los estudiantes, esta característica se ubica en el puesto cuarto, con el 27,31% (Acofade, 2014f, pág. 19). El currículo se asume como algo que hay que renovar para fortalecer la formación integral y la interdisciplinariedad, la movilidad de formación estudiantil de pregrado a posgrado, el fomento de prácticas académicas novedosas y la oferta de cursos relacionados con las necesidades, intereses y características de los estudiantes y de la propia comunidad educativa y su entorno. La flexibilidad curricular permite la incorporación al currículo de nuevos conocimientos para su pertinencia social, científica y cultural. La flexibilidad requiere la autonomía del estudiante para elegir actividades que respondan a sus intereses de formación, cuando se propicia el acceso a diferentes tipos de aprendizajes que se ajusten a las diferencias individuales, cuando se facilita la movilidad intra e interinstitucional o cuando se articula el pregrado en Derecho con los postgrados en temas de interés de las facultades (Acofade, 2014e, pág. 3).

Fue evidente en el grupo focal realizado en el nodo de Antioquia que la flexibilidad se relaciona con el trabajo colaborativo con disciplinas afines y con la

tutoría de los trabajos, como acompañamiento temprano al estudiante en la consolidación de su identidad, lo que reclama un currículo basado en el estímulo de competencias personales (Acofade, 2014b).

Una segunda característica considerada es la interdisciplinariedad. El 50.6% de los docentes considera esta característica como central en el currículo (Acofade, 2014a, pág. 18). Los estudiantes ubican esta característica en segundo lugar, en un 32.6% (Acofade, 2014f, pág. 20). La interdisciplinariedad como filosofía de trabajo que se pone en acción en el currículo para abordar los problemas de la sociedad, exige una perspectiva que concibe la sociedad como un engranaje de sistemas interdependientes. En esta perspectiva, se debe fomentar el diálogo de saberes, la búsqueda de articulación entre ellos, el desborde del pensamiento disciplinar, en función de la solución de problemas sociales.

... se vislumbra como propósito común la construcción de un currículo basado en la solución de problemas para la formación de profesionales, y las clínicas legales o litigio de alto impacto, que proyectan convertirse en una de las estrategias didácticas más efectivas y eficientes para potenciar el currículo (Participante grupo focal Antioquia).

La interdisciplinariedad se expresa en el nodo Caribe, a partir del trabajo colaborativo con disciplinas afines, para el abordaje de tópicos como el tratamiento de víctimas. Se observa también en el diseño de planes de estudio en los que los estudiantes cursan materias no disciplinarias con estudiantes de otras facultades o en proyectos de aula o la resolución de problemas en semilleros de investigación (Acofade, 2014d, págs. 1–2).

En la anterior perspectiva, en el nodo Santander, se reclama la interrelación del currículo con la interdisciplinariedad, para promover el trabajo conjunto con las áreas auxiliares del Derecho (Acofade, 2014e, pág. 1). En relación con estas características, la “interdisciplinariedad y la flexibilidad se considera que la interdisciplinariedad es una expresión de la flexibilidad curricular (Acofade, 2014c, pág. 2).

La tercera característica del currículo es la calidad en su configuración, desarrollo, seguimiento, evaluación y realimentación. En este sentido el 29.6% de los profesores así lo expresan (Acofade, 2014a, pág. 20). Para los estudiantes, sin embargo, esta es la característica más relevante de sus programas y lo valoran en el primer lugar, en un 34.5% (Acofade, 2014f, pág. 22). La calidad del currículo se relaciona con la pertinencia científica y la pertenencia social en los conocimientos disciplinares relacionados con el plan de formación y con el dispositivo pedagógico para garantizar su apropiación. La relación entre la pedagogía, el currículo y la didáctica debe superar el autoritarismo y las viejas formas y buscar prácticas colaborativas y horizontales.

La responsabilidad social es ubicada en el cuarto lugar por el 26% de los docentes (Acofade, 2014a, pág. 19), que consideran que las implicaciones sociales de las prácticas académicas debe considerarse en el diseño curricular y pedagógico. En una perspectiva semejante, el 26.7% de los estudiantes ubica en el quinto lugar la responsabilidad social como elemento propio del currículo (Acofade, 2014f, pág. 21).

Finalmente, La investigación es considerada por el 16.2% de los profesores (Acofade, 2014a, pág. 16) en un quinto lugar en el diseño del currículo. En cambio, para el 32.2% de los estudiantes, la investigación se ubica en el tercer lugar (Acofade, 2014f, pág. 18). La investigación en el currículo funciona en dos vías: cuando se cruzan los métodos de trabajo del profesor al emplearlas como base de la enseñanza y como medio para el análisis, evaluación y realimentación del currículo. De esta manera, se transforman los modos de ser maestro y se reordenan las formas de funcionamiento tradicionales de la universidad. En este sentido, la investigación curricular y la implementación de estrategias curriculares investigativas en la enseñanza implican un currículo que active una dinámica investigativa que resignifique la labor del profesor y que propicie actitudes innovadoras en los estudiantes (Ossa & otros, 2002, pág. 141).

Tal es el caso del diseño de un currículo basado en problemas, con el cual se “estimulan las competencias investigativas de los estudiantes, en la medida en que

indagan por las causas, el abordaje y la intervención de los conflictos jurídicos planteados en el aula de clase” (Acofade, 2014b, pág. 4). De igual manera, en el aprendizaje basado en problemas, se busca que las asignaturas incluyan factores sociales que incluyan la investigación interdisciplinaria. En este sentido, en el Nodo Santander, se organiza el trabajo con las diferentes áreas del Derecho, para ofrecer al sector externo solución a problemas jurídicos (Acofade, 2014e, págs. 2–3).

Los docentes encuestados plantearon que el currículo impactaba su labor docente. En este aspecto, el 42.2% (Acofade, 2014a, pág. 24) dejaron ver que el currículo como construcción institucional refleja una realidad con intereses distintos y de necesidades diferentes que requieren un diseño curricular que supone una interacción entre la pedagogía y las prácticas pedagógicas como respuesta a la reflexión sobre los objetivos y los métodos de la educación para que los estudiantes se formen de manera pertinente.

En este horizonte, la práctica pedagógica se concreta en la didáctica, que es la forma en que el maestro lleva al aula el proceso de enseñanza utilizando herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan el aprendizaje. Las maneras de enseñar se conjugan en una gestión de aula que expresa diseño curricular y la propuesta pedagógica. El seguimiento y la evaluación del aprendizaje confrontan la relación entre la dirección curricular, las prácticas pedagógicas y el enfoque didáctico, al dar cuenta de los resultados de las actividades planteadas y de la adecuada relación entre la pedagogía, la didáctica y el currículo. Este movimiento de la gestión académica permite comprender que su acción no es estática y que entre las relaciones establecidas entre sus componentes surgen tensiones, innovaciones, actualizaciones, teorías, campos de estudio, formas de trabajo y roles que expresan la forma en que los modelos curriculares impactan la dinámica de aula.

Impacta de igual manera el currículo de los programas de Derecho, la educación jurídica y el desarrollo microcurricular que el 22.6% de los encuestados es altamente valorado (Acofade, 2014a, pág. 22). En este sentido el diseño curricular tiene incidencia en la educación en valores, en la dinámica pedagógica, en los procesos de enseñanza, en las formas de aprendizaje de los estudiantes, en la selección de temas

y conceptos, en las concepciones del Derecho, en el análisis crítico de la jurisprudencia, en una mirada sistémica del Derecho, en los análisis integrales de los problemas, en el fortalecimiento de la argumentación jurídica, en la contextualización del saber jurídico con la realidad y en la eliminación de métodos memorísticos y de interpretación literal.

### **Las categorías currículo y pedagogía**

Es preciso establecer que el término currículo ya no se reduce a un simple plan de estudios, pues, en consonancia con la normatividad vigente, se refiere a la propuesta educativa en su conjunto. Se trata de un proyecto cultural (Grundy, 1994) en permanente construcción que, aunque se concreta en un documento escrito (documento maestro), está sujeto a una continua transformación en la dinámica del aula de clase, que es el espacio en que lo hacen realidad docentes y estudiantes.

La pedagogía, por su parte, son los enfoques y estrategias metodológicas y didácticas que los docentes aplican para potencializar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Vasco, 1990). De allí la importancia de los asuntos pedagógicos en los programas de la educación superior.

La investigación registra la adopción, en varios programas de Derecho, de proyectos curriculares que rompen con el esquema tradicional de asignaturas y con la cátedra magistral, considerada hasta hace poco como el único método de enseñanza, y adoptaron conceptos tales como el aprendizaje autogestionario, la clínica jurídica, el estudio de caso, los talleres, las investigaciones dirigidas que antes eran impensables en el mundo jurídico.

Por tratarse de propuestas recientes, se carece de informes de seguimiento de su implementación, o bien, que demuestren que las ideas de cambio no pasaron del escrito y jamás llegaron a la realidad curricular. No se conocen aún los resultados de autoevaluación de estas transformaciones curriculares y pedagógicas, de sus aciertos y debilidades.

Según esta concepción, el currículo se encuentra inserto en el PEI y en el PEP, de allí que el primer interrogante buscó entender la apropiación de estos términos

educativos entre docentes y estudiantes de Derecho, y su valoración en el éxito del proyecto formativo.

Hoy, el PEP de los programas de Derecho guarda armonía con el PEI de la Institución a la que pertenecen, según lo observan los docentes y los estudiantes. De ella se extraen otras sub-categorías, como coherencia curricular, características curriculares, impacto del currículo en la labor docente y el cumplimiento de expectativas.

### **Coherencia curricular**

La armonía entre la fundamentación, la estructuración y la operativización del currículo permite calificar una propuesta curricular como coherente o incoherente (Goyes & Uscátegui, 2000). En los grupos focales se encontró que, gracias a los procesos de registro calificado y acreditación, se modificaron los comportamientos tradicionales caracterizados por la subvaloración curricular, y fueron sustituidos por otros, según los cuales, los aspectos curriculares forman parte del léxico y del compromiso institucionales.

Los docentes de los programas de Derecho reconocen el PEI DE sus instituciones y son conscientes de que los PEP de sus programas se inspiran, se desarrollan y se estructuran en estrecha relación con el PEI. Esta situación debe registrarse como un logro académico institucional, puesto que su reconocimiento conduce a la reflexión y la implementación, que compete a estudiantes y docentes en conjunto.

Los profesores, como actores curriculares (De Alba, 2002), expresaron que había relación directa entre currículo y pedagogía y, dado que muchos participaron en la construcción del PEP, se vieron obligados a estudiar y desarrollar el PEI institucional para darle sentido al programa de Derecho.

“Yo considero que en todos los programas debe coincidir el PEP con el PEI. Es un requisito ineludible para obtener el registro calificado” (Participante grupo focal Suroccidente).

“Lo cierto es que esa articulación es muy estrecha, empezando precisamente por la misión y visión que tiene la Universidad” (Participante grupo focal Suroccidente).

Esta observación se refiere también a quienes dijeron que adelantan la construcción del PEP o procesos de reforma curricular:

“La relación es en la parte filosófica... y ahora viene una reforma al currículo que nos estamos planteando, y hacemos aún más estrecha esa relación” (Participante grupo focal Suroccidente).

Por su parte, los estudiantes valoran la coherencia curricular en los desarrollos de aula de acuerdo con los planteamientos teóricos de la institución y el programa, en un 14.5%. Este dato indica el grado de comprensión de la trascendencia de esta condición en la formación jurídica. Debe recordarse que los estudiantes eligen un programa y una entidad educativa por su propuesta curricular. Encontrar en la realidad de aula la realización práctica de la oferta teórica implica alcanzar un alto grado de satisfacción y de reconocimiento a la seriedad institucional. Esto ratifica la tendencia internacional a valorar más la praxis académica que los postulados teóricos contenidos en los documentos institucionales.

### **Características curriculares**

Se observó, además, que los profesores y los estudiantes de Derecho, aceptan que la formación por competencias, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la investigación y la responsabilidad social, son ejes transversales de toda propuesta formativa.

#### ***Formación por competencias***

Aunque con diversos grados de profundización y aún con concepciones contradictorias, la comunidad académica de los programas de Derecho se refiere a la necesidad de implementar las competencias que, para la mayoría de participantes, se identifica con la formación integral. Incluso quienes las conciben como preparación para el mundo laboral también insisten en la necesidad de su adopción por los

programas de Derecho. En los grupos focales, se llegó a consensos respecto a la resignificación del término competencias en la educación superior, de tal forma que abarca la formación del ser, del saber y del hacer.

“Hemos empezado un trabajo interesante sobre la formación de competencias para abogados, es decir: del perfil del abogado, y es un trabajo nuevo que estamos realizando con practicantes de sicología muy preocupados sobre quiénes son nuestros estudiantes, cuál es su contexto, qué prejuicios tienen sobre ser abogados y cómo se ven en un futuro (...)” (Participante grupo focal Antioquia).

Según estas consideraciones, al responder la pregunta 10, sobre las propuestas para el mejoramiento del currículo, un 17% señaló la formación por competencias como una estrategia que puede llevar a la cualificación del proyecto curricular del programa.

### *La Interdisciplinariedad*

Se observó una coincidencia total entre docentes y estudiantes de Derecho en la necesidad de la formación interdisciplinaria. Sin embargo, respecto al sentido y el alcance de la interdisciplinariedad, se presentan matices, desde los más complejos hasta los más accequibles, aunque todos aceptan que el Derecho no es una disciplina autosuficiente y que cada día más requiere el aporte de otras áreas y espacios de conocimiento:

“Respecto a la interdisciplinariedad, habría que hacer un énfasis y un cambio de mentalidad. No significa la correspondencia o el diálogo con otras disciplinas ni significa la relación epistémica entre algunas disciplinas que no son necesariamente de Ciencias Sociales, la interdisciplinariedad significa analizar epistémicamente el Derecho desde el sujeto del Derecho como ciencia y si tiene la oportunidad de discutir con otras ciencias, ellas discuten desde su propio sistema epistémico y el Derecho desde el suyo (...) El Derecho no es técnica, ni aprendizaje de los códigos, es crítica, análisis fuerte del discurso lingüístico” (Participante grupo focal Sur Occidente).



“La universidad está creando todo este tipo de programas de forma muy interdisciplinaria y se está permitiendo incluso que disciplinas que se estudian en la facultad de Derecho sean conocidas también por estudiantes de otras facultades (...) de tal forma que se fortalezca el proceso interdisciplinar” (Participante grupo focal Nodo Caribe).

En términos generales, los docentes y estudiantes aceptan la importancia de la interdisciplinariedad en la formación jurídica, aunque el concepto generalizado de ella se refiere a la posibilidad de tomar créditos en otros programas, generalmente a través de las materias electivas u optativas.

Se registra como positiva la incidencia de la interdisciplinariedad en la apertura hacia el trabajo colaborativo con otras disciplinas, en particular en la formulación de proyectos de investigación y de proyectos de aula.

#### *La flexibilidad curricular*

La flexibilidad se entiende como consecuencia de la interdisciplinariedad o, dicho de otra manera, la interdisciplinariedad implica la flexibilidad. La flexibilidad supera los rígidos límites disciplinares que, en el campo jurídico, se habían defendido como expresiones de la pureza del Derecho, para aceptar en su lugar que el estudio de los problemas jurídicos necesita los aportes de otras perspectiva de la ciencia.

La flexibilidad se relaciona con la posibilidad del estudiante de elegir la forma de cumplir con el número de créditos que exige el programa, ya sea en otros programas de la institución o de otras instituciones de la región, del país o de otros países. Esta apertura ha facilitado los procesos de doble titulación en dos carreras de la misma universidad o de dos instituciones, lo que amplía el ingreso al mercado ocupacional, cada vez más competitivo.

“La flexibilidad la veo yo en la capacidad o en la posibilidad que tiene el estudiante de tomar los créditos en el tiempo y en el espacio que el elija”.

“Estamos tratando que esa flexibilidad viabilice la movilidad, tanto con otras universidades como entre facultades, para que haya también una tránsito entre estudiantes y docentes”.

“La flexibilidad no es fácil porque (...) en últimas los grupos se vuelven unas colchas de retazos (...) y entonces esa atomización impide ser coherentes en la aplicación de la flexibilidad real, determinada (...) por el sistema de créditos” (Participantes Nodo Caribe).

Es preciso resaltar que la flexibilidad está relacionada con el sistema de créditos vigente en Colombia para los programas de pregrado y de postgrado. Este sistema privilegia el manejo del tiempo del estudiante, de tal suerte que son sus motivaciones y sus capacidades las que determinan el número de créditos que cursa en cada período académico, si se respetan los máximos y mínimos establecidos por la universidad. Además, la flexibilidad también abarca las regulaciones sobre la homologación, la validación y las transferencias.

### *La investigación*

Algunos docentes y estudiantes señalan como otra característica de sus programas la investigación, y destacan los semilleros de investigación, los grupos y las líneas de investigación. La investigación socio-jurídica está relacionada con los problemas del entorno (desplazamiento, derechos humanos, servicios públicos). En los grupos focales, se observó que la investigación no está aún apropiada por los docentes:

“Es cierto que nosotros estamos conectados con el tema de investigación pero ahí sería mejor invitar a los directores de centros (...) (Participante Nodo Antioquia).

Por esto, persiste el distanciamiento entre la investigación y la docencia. Los avances investigativos no se expresan en la cualificación de la cátedra universitaria.

“El problema con la investigación es que requiere tiempo completo dedicado a la investigación (...) la idea es que las universidades privadas contraten a sus profesores ojalá indefinidamente (...)” (Participante nodo Antioquia).

Este tema será abordado en profundidad al analizar dicha categoría.

### *La responsabilidad social*

Un número menor de docentes (25%) hizo referencia a la responsabilidad social como un rasgo distintivo de su programa. Sin embargo, este punto será analizado en la categoría relaciones con el sector externo.

### **Impacto del currículo en la labor docente**

Según los estudiantes, el aula es el espacio en el que el docente desarrolla las competencias propuestas en los microcurrículos, por eso, al valorar su importancia como guía del quehacer docente para hacer efectivas las competencias en dicho microcurrículo, le otorgaron el más alto porcentaje (20,5%) el mayor porcentaje en esta categoría (16.1%).

Vale la pena recordar que para los teóricos del currículo, el éxito de una propuesta curricular radica en la calidad de los docentes, en su compromiso y en su rol como actores curriculares (Stenhouse, 1993); (Kemmis, 1993). Por eso, es posible que la propuesta más esperanzadora puede ser tomada con indiferencia.

Por su parte, los docentes consideran que la propuesta curricular tiene impacto en su labor docente, en la elaboración de los microcurrículos y en los procesos de enseñanza (42,17%). Estas respuestas de los docentes son positivas puesto que los valores de la visión institucional deben impregnar todo el currículo y hacerse realidad en el aula de clase.

En este sentido, es preciso que los programas de Derecho interesados en el desarrollo curricular, en el mejoramiento docente y en la cualificación del proceso formativo, revisen los microcurrículos a la luz del PEP, y los evalúen mediante diálogos con los estudiantes.

### **Cumplimiento de expectativas**

Esta sub-categoría se limitó a los estudiantes y sus dos opciones, positiva y negativa fueron justificadas desde estas variables:

Quienes aceptaron que se cumplen las expectativas con las que llegaron al programa sostienen que se alcanzan los estándares del programa, la formación por

competencias y la suficiente información de contenidos. Y quienes expresaron que no se cumplen sus expectativas, se apoyan en la falta de medios educativos, en la insuficiencia de la formación docente y en la desarticulación del currículo.

### **Capacidad de autorregulación de los programas**

Esta subcategoría es central respecto al currículo y la pedagogía porque de la capacidad de autoevaluarse, de mirarse críticamente, de aceptar las deficiencias y dimensionar las fortalezas y potencialidades surgen los cambios institucionales con el propósito de alcanzar la excelencia académica (CNA, 2013). Como expresiones de esta capacidad autoregulatoria, se mencionaron los cuerpos colegiados, la autoevaluación permanente, la planeación universitaria, el plan estratégico de los programas, la incidencia de los grupos de investigación en los programas y la evaluación curricular.

Para los docentes (17,8%), la presencia en la institución de cuerpos colegiados es un mecanismo a través del cual se puede alcanzar la autoregulación, con la participación activa de los estamentos básicos en la toma de decisiones académicas.

Llama la atención que a la autoevaluación, como práctica central para el crecimiento personal y del programa, no se le conceda importancia (apenas 11,45%) y, en cambio, la evaluación curricular realizada por sectores externos obtuvo el mayor porcentaje (20,3%) para la autorregulación. Estas cifras resultan contradictorias puesto que, si se está hablando de la capacidad de mejorar tal proceso no puede depender de lo que opinen sectores diferentes a los actores curriculares. Quizás, esta sea una expresión de una tradición de dependencia cultural y mental que valora más la opinión externa que la propia.

Un aspecto positivo en esta sub-categoría es el reconocimiento de los grupos de investigación y su incidencia en la dinámica de los programas de Derecho (36%).

### **Propuestas de mejoramiento curricular**

Hasta la década de los setenta, se consideraba que el currículo era un documento concluido, elaborado por expertos y cuya validez terminaba cuando se obtenía la

licencia de funcionamiento del programa (Tyler, 1973). En la actualidad estas consideraciones han cambiado en beneficio de la formación jurídica, pues la construcción del currículo no es un asunto de expertos sino un proceso permanente y participativo (CNA, 2013). No es extraño, entonces, que los docentes hayan mencionado como alternativas de mejoramiento curricular la articulación curricular, la cualificación docente, la formación en competencias y los recursos.

La articulación curricular hacer referencia a una propuesta educativa coherente, que parte del PEI y llega hasta el aula, de modo que se mantiene un hilo conductor que mantiene la unidad, sin afectar la autonomía docente y las libertades constitucionales de enseñanza, aprendizaje e investigación. Debe destacarse la aceptación de la necesidad de mejorar la formación docente en el campo disciplinar jurídico y en el campo educativo, puesto que los profesionales más destacados son actores curriculares en el aula de clase que impulsan o frustran los deseos de aprendizaje de sus estudiantes.

Los estudiantes coinciden con los docentes en que el mejoramiento de su formación está ligado a la articulación curricular (35,65%). Esta exigencia se entiende porque son los estudiantes quienes padecen la incoherencia curricular. Así mismo, reclaman la formación por competencias (22,28%), lo que corrobora la afirmación sobre la apropiación del término en la academia. Además, mencionan la cualificación docente. Esta aproximación corrobora la inclusión de la categoría *currículo y pedagogía* como un componente básico en los lineamientos técnicos de los programas de Derecho (ACOFADE, 2014).

### **La investigación**

La investigación en las Facultades de Derecho puede desarrollarse en dos formas: como investigación formativa en la que se prepara al estudiante para la investigación; y como investigación científica, en la que deben exponerse los resultados, de tal forma que sea una proyección con el sector externo, y que permita la utilización de dichos resultados en los espacios a los que la academia pueda prestar servicios relacionados con el conocimiento, tales como las empresas, las

entidades públicas, las ONG y los gremios. La dinámica investigativa con proyección es una función sustancial de las universidades.

Mediante el trabajo en el aula, se articula el trabajo de investigación que, junto con los semilleros de investigación, apoya los espacios que interesan al estudiante y permiten abrir espacios extracurriculares en actividades de formación investigativa que se replican durante el programa y en los posgrados. En esta forma, la investigación fortalece el micro-curriculum y puede propiciar la articulación entre la universidad, la empresa y el Estado.

La participación por movilidad de los estudiantes en función de la investigación, igualmente se expone la necesidad del estudio de un segundo idioma como complemento de la participación en proyectos de investigación.

La formación para la investigación se apoya en el aula, lo que produce la interrelación curricular, especialmente en las asignaturas relacionadas con investigación. Sin embargo, los contenidos de estas asignaturas presentan en algunos casos deficiencias que dificultan la formación investigativa. Se observa que los avances en investigación se realizan como producto del trabajo desarrollado por los semilleros de investigación, aunque estos tienen dificultades para el desarrollo de sus labores investigativas.

En este sentido, la gestión desarrollada por las universidades suele ser un esfuerzo particular, puesto que las universidades son reacias a la asignación de presupuesto para la investigación, como se expresó en los grupos focales:

“Obviamente estamos lejos de tener la financiación, los recursos y los medios para hacer investigación de alto impacto transformador. Aunque no quiere decir que lo anterior no se haga o que no se intente hacer, y de hecho ese es el deber ser y hacía allá queremos apostarle todos.

(...) nuestros directivos no entienden esta situación o no saben de esto, así que para asignarle un peso a la investigación, es una pelea que da el decano, y causa un desgaste grandísimo esa burocracia interna, y solo hasta ahora, y de manera

casi que obligada... se están asignado los recursos a la investigación” (Docente Nodo Caribe)

De los pocos recursos destinados para la investigación, también se deriva de la escasez de docentes investigadores, puesto que quienes asumen esta labor se identifican como “docentes con carga de investigación”, lo que hace que esta no tenga la preponderancia suficiente sobre los demás aspectos académicos desarrollados en las aulas.

“Es importante destacar que no siempre contamos con docentes dispuestos a llevar la investigación al aula, y es mucho más complejo porque, el hecho de que nosotros como docentes hagamos investigación de aula, nos impone una carga más y es la carga no solo de estar las 2, las 3 o las 4 horas en el aula de clase sino también apoyar, ayudar, asesorar a todos esos estudiantes que usted los motiva a que hagan la investigación externa de lo que está viviendo en la clase, pero que usted va a tener una carga laboral adicional, es algo también complejo” (Docente Nodo Caribe).

Lo anterior no significa que las universidades no le apuesten a la investigación en los programas de Derecho, puesto que el escaso presupuesto en investigación se destina para la formación de sus docentes, tratando de formar doctores y magíster que permitan fomentar la investigación, lo que les da importancia a los grupos de investigación en sus programas, al tratar de implementar la investigación para la generación de conocimiento.

“Actualmente, en la mayoría de las universidades de la Costa, no se está realizando investigación senior. Son universidades que están formando sus docentes, tratando de formar doctores y magísteres y con esto fomentan la investigación, dándoles más importancia a los grupos de investigación dentro de sus programas, tratando de implementar además de la investigación formativa investigación para la generación de conocimientos” (Docente Nodo Caribe).

Respecto a la financiación proveniente del sector externo, ya sea de las entidades públicas o de las empresas privadas, el apoyo no es abundante. A los programas les

cuesta articularse con las instituciones públicas y con las empresas privadas, los docentes y los estudiantes tienen la percepción de que el gobierno espera el apoyo en investigaciones desarrolladas por la academia pero sin ningún tipo de financiación y, cuando ofrecen recursos, estos se limitan a temas que se encuentren en los planes de desarrollo.

En la práctica, las universidades tienen una relación con el sector externo por la proyección social, lo que complementa el servicio o apoya el pie de fuerza de trabajo de las instituciones públicas, como los centros de asesoría o de atención a las víctimas. Otras relaciones con el sector externo se dan en programas de inserción a la comunidad, en los consultorios jurídicos y en las brigadas jurídicas.

Las investigaciones jurídicas y socio-jurídicas se presentan como el esquema general en la mayoría de las universidades; pero en muchas universidades se tiende a la investigación socio-jurídica. Se inicia por la investigación formativa, articulada a los proyectos de aula, en aspectos que suelen estar relacionados con la proyección social. Sin embargo, a pesar de que ha dado resultado, aún se está lejos del impacto posible.

Otro aspecto que se requiere son los aspectos interdisciplinarios relacionados con el Derecho, es decir, que la investigación socio-jurídica traspase a lo social con elementos propios de las disciplinas. Así, se estimula la interdisciplinariedad para que los estudiantes de Derecho se relacionen con aspectos fuera de los propiamente jurídicos, de modo que se espera una actividad interdisciplinaria entre el Derecho y otros campos del saber.

Lo anterior permite observar que la investigación en los programas de Derecho es débil principalmente por la falta de presupuesto, lo que indica que no hay incentivos para la investigación. Esto también se observa en los resultados de las encuestas, puesto que, al interrogante por la investigación privilegiada por el Programa de Derecho, todas las opciones presentaron un mismo promedio, a excepción de la categoría *investigación con impacto social*, lo que se debe a que los programas de proyección social como Consultorio Jurídico, Brigadas y, Centros de



Atención influyeron en que esta sobresaliera levemente del resto de categorías que fueron: producción, semilleros de investigación, investigación en el aula, participación en eventos, publicaciones, edición de revistas científicas, patrocinio de formación avanzada y financiación de proyectos.

En síntesis, no hay un objetivo claro sobre lo que se pretende con la investigación en los programas de Derecho, lo cual obstaculiza que las universidades obtengan resultados medibles como artículos de investigación, ponencias, participación en seminarios o congresos nacionales o en otros países, lo que requiere metas precisas que establezcan un norte a la investigación jurídica y socio-jurídica en la Formación para la investigación.

### **Relaciones con el sector externo**

Las siguientes son percepciones generales que dejan las intervenciones de los participantes en los grupos focales.

- En general, los docentes hablan sobre lo que hacen, y no se sienten cómodos hablando de otras funciones (investigación, sector externo, internacionalización, gestión). Dicen abiertamente, que como no son los coordinadores de las funciones sustantivas, no se sienten autorizados para hablar de esos temas. Lo cual indica posibles desarticulaciones académicas y administrativas en los programas en las funciones sustantivas.
- Algunos docentes no identifican con claridad el alcance de la formación en investigación y todo lo que ello implica en las estrategias pedagógicas. Parece que las estrategias que aplican surgen por intuición. Lo cual da cuenta de dos cosas:
  - Que los docentes no manejan conceptual ni epistemológicamente la investigación formativa y sus alcances.
  - Que reducen la investigación formativa a los semilleros y los grupos de interés:

“Es cierto que nosotros estamos conectados en la investigación pero ahí sería mejor invitar a los directores del centro de investigación que son los expertos

para poder decir o nosotros tramitar esas inquietudes para efectos de investigación específica porque creo que se convierte en una reunión en la que cada universidad contesta pero no hay un ejercicio de discusión y por lo que se en este momento sé que hay muchas cuestiones de investigación en la facultad que yo no sería la persona para transmitir”. Participante Grupo Focal” (participante grupo focal Santanderes).

- Las Universidades hacen propuestas curriculares novedosas, interdisciplinarias y flexibles, pero no tienen tiempo ni recursos para desarrollarlas. Muchas propuestas innovadoras no se han ejecutado, es por eso que se habla de la prospección o de imaginarios (aunque tengan documentos maestros sobre ciertos temas). Los ajustes y los cambios de los que se habla respecto a las funciones sustantivas, están proyectados a largo plazo.

“En general, la idea de la investigación es llevarla a la proyección social que tenga una incidencia real que no se quede en los anaqueles de la investigación jurídica, texto, libro y reflexión sino que sea una investigación que tenga incidencia real en las comunidades que pueda apoyar las luchas sociales y resistencia sociales bajo los criterios de la solidaridad que es lo que es lo que mueve a nuestra universidad” (Participante Grupo Focal Antioquia).

- Estos nuevos proyectos reclaman una nueva estructura de pensamiento, y se observa en los miembros del grupo una tendencia profesionalizante y disciplinar, pues no parecen conocer aspectos pedagógicos ni curriculares. Muchos de ellos recitan lo que saben que se va a hacer, pero que no se ha realizado. Suelen desconocer los fundamentos del proceso formativo, como la diferencia entre pedagogía, didáctica, currículo, plan de estudios y educación.
- Los docentes suelen relacionar la proyección social con el consultorio jurídico y no identifican con claridad el contacto con el sector externo mediante la investigación.

## Prácticas académicas

La relación con el sector externo, llamada por la mayoría de los participantes de los grupos focales *proyección social*, se suele identificar con la gestión de los consultorios jurídicos, los centros de conciliación y otros escenarios de práctica profesional, resaltando las actividades de voluntariado en el servicio social:

“En materia de proyección social, tenemos el consultorio jurídico y adicional al consultorio Jurídico también es obligatorio para todos los estudiantes antes de egresar ir a trabajar en entidades públicas o privadas donde deben realizar una aproximación fuerte a lo que es el entorno laboral. Eso hace parte digamos de la proyección social” (Participante Grupo Focal Cali).

“La proyección social en la facultad de Derecho yo creo que es una de las áreas más fuertes en este momento (...), a través de los convenios existentes de proyección social nosotros hacemos por ejemplo jornadas de conciliación masivas, hacemos también jornadas jurídicas en los centros penitenciarios” (Participante Grupo Focal Caribe).

“Frente al tema de la proyección social, la facultad maneja cuatro puntos estratégicos: PROCAP, PAOE, clínica jurídica y consultorio jurídico. El PROCAP es el programa de atención a comunidades, el PAOE es el programa de atención, vigilancia y asesoría a estudiantes, clínica jurídica que es una estrategia de uso alternativo del Derecho en favor de comunidades específicas, y consultorio jurídico, que por mandato legal, es una parte integrante donde los estudiantes realizan sus prácticas jurídicas. Adicional a eso y a partir del año pasado, entró en funcionamiento el centro de conciliación, tratando de proponer mecanismos alternativos de solución de conflictos, esas serían ... las cinco formas principales de proyección social con las que cuenta la facultad de Derecho de la universidad” (Participante Grupo Focal Antioquia).

Esta información se corrobora con los datos arrojados por las encuestas de los estudiantes encuestados, donde un 24% valora con el máximo puntaje las actividades de voluntariado como la principal característica de la relación con el sector externo en su universidad.

**Tabla 2. Opciones para la valoración de la proyección social**

Categoría	
a. Promover actividades de voluntariado y servicio social a través de la práctica jurídica con entidades de carácter nacional e internacional	
b. Hacer seguimiento de ubicación y desempeño laboral o profesional a sus egresados	
c. Conformar comunidad académica a través de redes temáticas	
d. Ofertar eventos deportivos, artísticos y culturales en beneficio de la comunidad estudiantil, docente y egresada	
e. Ejecutar convenios nacionales e internacionales de movilidad	
f. Interactuar en el sector público o privado a través de consultorías, prestación de servicios o práctica profesional	
g. Realizar eventos académicos y de formación continua en beneficio de estudiantes, docentes y egresados	

Fuente: elaboración propia.

### **Promoción del trabajo colaborativo**

Las Universidades le apuestan al trabajo colaborativo a través de los *clúster* académicos. Los proyectos se diversifican con la intervención de docentes y de estudiantes de otras facultades, lo cual propicia una formación integral y una actividad interdisciplinar, en la atención a usuarios, en actividades de voluntariado y en las clínicas legales, entre otros.

“Se está haciendo mucho énfasis en la internacionalización y se desarrolla trayendo dos países en el año y se hace un evento cultural se proyecta toda la facultad en dicho evento se habla de todo lo que tiene que ver con el país, sus arraigos sus costumbres, su literatura, se comparten poemas se leen, se comparte la comida específica de ese país, hay literatura en la guía de curso en internacionalización hay autores extranjeros dentro de cada asignatura también el desarrollo del inglés” (Participante grupo focal Antioquia).

“Nosotros venimos trabajando con ingenierías entonces en la clínica hacen presencia los estudiantes de ingenierías con menor participación administración y negocios internacionales y ya estamos tratando la clínica desde el punto de vista del mercadeo al interior de la universidad” (Participante de Grupo Focal Eje Cafetero).

De estos nexos, surgen propuestas de investigaciones intergrupales, transversales e interdisciplinarias.

### **Formación permanente**

La educación continua es central en la relación con el sector externo:

“Se realizan foros que se hacen dos veces en el mes, sobre temas que ellos mismos solicitan para actualización, y en este momento lo estamos manejando mucho en el campo procesal con el código general del proceso” (Participante de Grupo Focal Caribe).

Así también lo considera el 20% de los estudiantes encuestados en todo el país (875 en total), que valoran en 7 el literal g de la pregunta 6 de la encuesta de estudiantes, la promoción de eventos de educación continua como característica de la relación con el sector externo, de la universidad donde estudian Derecho:

En la educación continua, el desarrollo de temas de tendencia jurídica y sociojurídica, es notorio:

“Hay una clínica jurídica en temas de género, hay la clínica de conflicto en temas ambientales” (Participante de Grupo Focal Eje Cafetero).

“Nosotros no entendemos el litigio como el litigio tradicional porque estamos hablando de litigio estratégico que puede ser uno de los planteamientos llevar una propuesta de política pública al gobierno local” (Participante de Grupo Focal Caribe).

Hay intención de estimular las competencias constitucionales en la formación en Derecho, se observa en la oferta de asignaturas electivas y complementarias, y en la mayoría de los programas de las prácticas académicas y en la educación continua. Esto indica el camino a la comprensión de la situación actual del entorno y la intención de traducirlo al mundo de la academia respecto a la intervención positiva:

“Hay una relación directa con paz y Derechos fundamentales porque los Derechos fundamentales son un componente esencial dentro de la formación del abogado” (Participante grupo focal Santanderes).

## Investigación con impacto social

El hecho de que se estén abordando temas de orden social como género, paz, conflicto armado, medio ambiente, Derechos Humanos, indica que las universidades han vinculado la formación profesional al desempeño laboral y la formación al medio social de los estudiantes y los egresados. Estos temas empiezan a ser investigados por muchas universidades que se quejan por la falta de apoyo económico para el ejercicio investigativo. Algunos participantes en los grupos focales tienen la percepción de que el sector externo, especialmente el gubernamental, quiere que las universidades le hagan investigaciones pero sin financiación y que el costo sea sumido íntegramente por la universidad, y cuando ofrecen recursos se limita a temas propios de los planes de desarrollo:

“El sector público quiere que investiguemos para sus intereses. Busca que la investigación impacte según su plan de desarrollo, por ejemplo en materia de género, estamos trabajando el tema de la política pública de la mujer... pero obviamente, que estamos limitados al interés de ellos. Si hay un interés propio, porque de hecho hace parte de nuestros procesos de investigación, ya que tenemos una línea de investigación en ese tema y un grupo trabajando sobre ese tema, pero hay que reconocer que también responde a una necesidad particular de la Gobernación y de hecho los lineamientos los vamos amoldando a lo que ellos esperan en función de las metas y objetivos de su plan de desarrollo, porque si no lo perdemos” (Participante grupo focal Centro).

Probablemente, por ello se identifica más la relación de la universidad con el sector externo con actividades de voluntariado, pues en los consultorios jurídicos, se pone al servicio de las instituciones públicas como una acción solidaria, el talento humano de practicantes, asesores y la capacidad instalada de la universidad, para que apoye el trabajo de dichas instituciones sin que estas tengan que invertir presupuesto en ello, pues el servicio jurídico es totalmente gratuito. Este es el caso de los centros de asesoría o de atención a víctimas.

### Seguimiento de la ubicación y el desempeño laboral de los egresados

La gestión de los egresados es para la universidad una puerta de visibilidad y calidad en la educación ofrecida. Pero no hay aporte alguno de los participantes de los grupos focales a este tema, sumado a que las encuestas señalan un acompañamiento ínfimo a la comunidad de egresados. Un 19% de los estudiantes valoran en 1 (la medida más baja) la característica de seguimiento a la ubicación y el desempeño laboral de los egresados en el medio, y otro 19% lo valora en 2:

El 16% de los docentes encuestados valora esta característica en 2 y el 19% en 3, lo cual ratifica que la proyección social está enmarcada en actividades de servicio social, consultoría y eventos de formación permanente.

**Tabla 3. Desempeño de los egresados según los profesores**

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
NR	16	4,5
1	45	12,6
2	59	16,5
3	68	19,0
4	55	15,4
5	46	12,8
6	41	11,5
7	28	7,8
Total	358	100

Fuente: elaboración propia.

### Internacionalización

Junto a los procesos de investigación y sus posibles espacios de proyección social, se presenta la internacionalización, con unos índices de precariedad en los programas de Derecho, puesto que hay una escasa movilidad para la participación en seminarios, congresos o ponencias. La movilidad se da principalmente para estudios en posgrados, sin que esto signifique que estos programas se encuentren fortalecidos. La internacionalización se entiende como un efecto de la actividad investigativa, que permite el ingreso a redes y a publicaciones internacionales, y le da visibilidad de la institución.

## La investigación colaborativa internacional

Los participantes en los grupos focales encuentran la base de la internacionalización en la gestión de la investigación, como un efecto de la actividad investigativa, porque propicia el ingreso a redes de conocimiento de distintos países a publicaciones internacionales y proporciona la visibilidad de la institución y de los grupos de investigación:

“la universidad tiene actualmente siete doctores de diferentes universidades de Colombia y del mundo. La idea es apostarle a la investigación y al fortalecimiento de los grupos de investigación en cabeza de los doctores. Hemos estado trabajando con los alumnos para crear grupos de investigación a través de los semilleros publicando e investigando y teniendo en cuenta la proyección internacional” (Participante grupo focal Santanderes).

Las capacitaciones, la participación en eventos internacionales y la movilidad docente y estudiantil son estrategias que contribuyen a dicho proceso.

“Tenemos investigación formativa, tenemos semilleros con estudiantes (...) también tenemos profesores que realizan investigación digamos un poco diferentes, incluso con universidades extranjeras, con otros grupos de la Universidad, investigadores con PhD con maestrías y que están cualificados (...) con producción intelectual en revistas nacionales e internacionales indexadas” (Participante grupo focal Eje Cafetero).

Se observa aquí la deficiencia del bilingüismo, pues la falta de una segunda lengua dificulta la movilidad de los estudiantes que favorezca la investigación, y su participación en proyectos de investigación interinstitucional e internacional:

“Ya han ido chicos de la universidad a Francia y tienen la doble titulación. Estamos vinculando porque en este momento uno de los inconvenientes grande es el idioma. Y ya se creó el centro de idiomas para poder contar con hacer el proyecto” (Participante grupo focal Centro).

Si bien la internacionalización se relaciona con la investigación, esta no tiene un desarrollo científico en los programas de Derecho, pues, es tendencia en las universidades participantes que se privilegie la investigación formativa, articulada a



la proyección social y a los proyectos de aula, y por eso se está lejos de generar impacto internacional:

“Sí hay investigación estricta, pero todavía está lejos de lograr ese impacto transformador del entorno de los canales regionales, nacionales e internacionales... Es más resultado del quehacer del docente y de los grupos de investigación, siguiendo también unos lineamientos muy de Colciencias y muy de lo que se exige dentro de los procesos de condiciones de calidad para los programas de Derecho, pero obviamente estamos lejos de tener la financiación, los recursos y los medios para hacer investigación de alto impacto transformador” (Participante grupo focal Antioquia).

“No hay relaciones con el sector externo significativas, pues nosotros apenas estamos iniciando procesos, porque no había una política de investigación” (Participante grupo focal Caribe).

La internacionalización asociada a los procesos de investigación es precaria en las facultades de Derecho, puesto que en algunas universidades los procesos apenas empiezan, entonces lejos está de generar impacto regional y mucho menos internacional.

En una universidad hay una bolsa concursable de movilidad internacional para docentes y estudiantes, pero un solo caso no hace impacto como característica general. Otra universidad inició procesos de contratación en España, sin embargo, no hace impacto al compararse con la situación general de las demás facultades:

“El centro de investigaciones que maneja todas nuestras investigaciones hace buena alianza con el sector externo. Después, el centro de investigaciones socio-jurídicas, a pesar de que apenas lo estamos construyendo, tiene grandes y buenos investigadores. Vienen tres más del extranjero. Entonces, lo estamos fortaleciendo, porque además hay dinero interno para propuestas de investigación, tenemos bastantes semilleros de investigación gestionando también todo eso” (Participante grupo focal Eje Cafetero).

### Impacto internacional del egresado

Hay vacío respecto al impacto egresado en el ámbito internacional, aspecto que, si fuera reconocido, medido y valorado, representaría un significativo valor en la internacionalización.

### Características de la internacionalización

*Ordene de 1 a 6 las siguientes opciones, siendo 1 la menos importante y 6 la de mayor importancia.*

La internacionalización en el programa de Derecho de la universidad donde usted labora se caracteriza por las categorías que aparecen en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Opciones para la valoración de la internacionalización**

Categoría	
Promover la movilidad internacional docente – estudiante de carácter presencial o virtual	
Implementar las estrategias del bilingüismo	
Medición del impacto del egresado en el ámbito internacional	
Incluir en el plan de estudios, asignaturas que aludan a la internacionalización, en clave de comparación	
Establecer metodologías de enseñanza y evaluación que indaguen por el conocimiento de diversos saberes en el marco de la globalización	
Realizar eventos académicos con invitados internacionales o en idioma diferente a la lengua materna	

Fuente: elaboración propia.

Obsérvese que el impacto del egresado representa la característica que menos promueven las universidades de las que hacen parte los docentes encuestados (de 1 a 6, su valor es 1), que representan un 36% del universo encuestado.

Por su parte, los estudiantes encuestados consideran que el impacto internacional del egresado es una característica de valor medio (18.9% equivalente a 3, entre una valoración de 1 a 6, siendo 1 la menos importante y 6 la de mayor importancia), porque está por encima de la movilidad estudiantil y el bilingüismo, pero por debajo de las características relacionadas con asignaturas que aludan a la internacionalización, metodologías de enseñanza y evaluación que indaguen por el

conocimiento global y eventos académicos con invitados internacionales o en idioma diferente a la lengua materna.

### **Bilingüismo y movilidad**

Los resultados de las encuestas entre docente y estudiantes presentan datos contradictorios, pues, mientras el 28.5% de los docentes encuestados valoran con 6 la movilidad como la principal característica de la internacionalización en la universidad para la cual laboran; un 20% de los estudiantes le dan el menor valor (1).

Parece entonces que las universidades han incentivado la movilidad docente, pero no la movilidad de sus estudiantes en el ámbito internacional, y tampoco el bilingüismo, pues, el 21% de los estudiantes encuestados valoran con 1 esta práctica. En tanto un 18% de los docentes, le dan un 5 sobre 6.

Para sintetizar, se observa en los programas de Derecho una debilidad en la internacionalización ligada a la investigación, puesto que sus procesos de investigación científica son aún muy débiles. La movilidad de los docentes y los estudiantes es también débil, aunque los esfuerzos se concentran en la financiación de maestrías y doctorados para los docentes en el extranjero.

El estado de la paideia de los estudiantes de Derecho en Colombia, evidencia que se requiere una propuesta que efectivamente recoja los intereses de formación que se proponen, la formación está guiada por los lineamientos normativos partiendo por la Constitución y las resoluciones vigentes para los programas de Derecho, la estructura que de los procesos de formación se basa fundamentalmente en las categorías ya presentadas de la siguiente tabla.

Tabla 5. Categorías de análisis

Categorías	Sub-categorías			
Pedagogía	Conceptos articuladores	Modelos pedagógicos, objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, relación maestro-estudiante, medios, evaluación.		
Currículo	Conceptos de Currículo	Características curriculares	Referentes teóricos curriculares	Gestión curricular
Investigación	Investigación formativa	Investigación científica	Gestión del conocimiento	
Relación con el sector externo	Proyección	Extensión	Prácticas académicas	
Gestión	Estructura académico-administrativa	Medios educativos	Bienestar Universitario	Infraestructura
Internacionalización	convenios	Programas o proyectos de cooperación	Pasantías	Movilidad

Fuente: elaboración propia del el equipo de investigadores.

De acuerdo al diagnóstico de la formación en los estudiantes de Derecho en Colombia, se aprecia que la misma históricamente tiene su arraigo en la Constitución de 1886, a pesar de las diferentes reformas para proponer una formación diferente, lo cual en el escrito se ha hecho, en la práctica la formación y actuación de los estudiantes, se viene dando de acuerdo a la constitución de 1886, que correspondía al modelo romano-napoleónico, y en ese sentido se manifiesta (Suñe, 2009 XXXI)

Es preciso promover otro modelo de Derecho, lo cual pasa por desacralizar el supuesto modelo romano-napoleónico, cimentado sobre la obra de colosales déspotas, como Justiniano o el propio Bonaparte. Ciertamente el Derecho Romano tuvo una gran perfección técnica; pero siempre fue un instrumento de poder. ..o de la lanza de la coacción. El derecho romano era un derecho con una acentuada vertiente coactiva, la que más satisface al poder; de ahí su enorme predicamento histórico.....

Este derecho de inspiración romana, aderezado por Napoleón o Bismarck, habría de ser paulatinamente sustituido por un Derecho de raigambre griega mas destinado al reforzamiento de la *paideia*, de virtud cívica, a entroncar con los grandes valores de convivencia- y por supuesto reforzarlos-; un derecho con una vertiente más acentuadamente ética que coactiva.

De modo que frente al diagnóstico de la formación de los estudiantes de derecho, se puede afirmar que la paideia responde a la politeia vigente en las prácticas de país, la *nueva ilustración* que propone Suñe, requiere de un cambio en los procesos de formación de modo que se pueda impactar la interacción social, como el mismo lo afirma:

No cabe una nueva ilustración sin hacer siembra de cultura popular y, por tanto, de auténtica democracia, frente a la demagogia imperante que es, a fin de cuentas, la democracia degenerada que ha perdido el gran punto de referencia de la virtud cívica y política.

El desarrollo de una verdadera democracia, como por ejemplo la colombiana que en el discurso constitucional la presenta como participativa, requiere que el eje de su nombre, la participación se dé, por ello es importante observar como en las constituciones que antecedieron a la de 1991 se dio la participación, para que ello permita caracterizar y entender como las prácticas de los formados en derecho, y en general del pueblo en Colombia responde a la cultura política de la Constitución de 1886.

### **Participación en las constituciones colombianas que antecedieron a la de 1991<sup>21</sup>.**

En Colombia existen antecedentes sobre algunas referencias constitucionales en las provincias de Antioquia –Colombia- entre 1812 y 1899, en Venezuela se fundamentó la Acción Pública de Inconstitucionalidad entre 1858 y 1893 sobre los actos provinciales, en 1910 –Colombia- se presentó por vez primera la acción pública de inconstitucionalidad. Además de estos hechos cercanos latinoamericanos, durante el siglo XIX se dio el debate en los estados alemanes en sede de jurisdicción administrativa sobre la defensa judicial de la Constitución.

---

<sup>21</sup> Este texto es ampliación del artículo: Carreño, MT (2009) participación ciudadana en la constitución de 1886. Revista Ambiente Jurídico. Universidad de Manizales. Colombia.

Decir que en el siglo XIX existía supremacía constitucional, es anacrónico, –al igual que control judicial– lo más correcto es sustentar que se dieron intentos por alcanzar dicha supremacía porque Constitución es la que declara derechos y divide poderes, artículo 16 de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, y muchos textos constitucionales no cumplían con esos requisitos aunque en las redacciones constitucionales lo aparentasen.

Finalmente, este escrito sustenta que la participación ciudadana es un logro de la Constitución Política de Colombia de 1991, porque antes lo que existía era más bien participación política y no en estricto sentido, ciudadana. Ahora bien, si la historia del control constitucional y sobre la defensa judicial de la Constitución, permite encauzar una verdadera iushistoria bien fundamentada, el trabajo habrá de cumplir con su propósito principal de identificar las formas de participación en el transcurrir histórico colombiano como República.

Siendo así las cosas, seguramente tendremos que reconocer que el derecho construido en la tradición decimonónica tanto en Europa, los Estados Unidos de Norteamérica y por supuesto los territorios americanos u otrora granadinos no son la construcción genial de una persona, sino que obedecen a influencias y trasplantes mundiales o por lo menos transatlánticos, no la idea genuina y excepcional de un juez, un tratadista o un Estado, es más bien un método para resolver coyunturas en épocas históricas concretas, tal y como lo demuestran nuestras constituciones que anteceden a la vigente de 1991.

### **Los textos constitucionales en sus coyunturas específicas**

El hacer memoria sobre nuestras constituciones nacionales y políticas de Colombia, permite avizorar otros espectros distintos a los dos paradigmas históricos del constitucionalismo y la historia del derecho, como son: Marbury Vs Madison y la influencia kelseniana en la construcción de los tribunales austriaco, checoslovaco y del control de federalidad suizo, no sólo porque es abrir los ojos ante la historia bajo otras perspectivas desde nuestra iushistoria colombiana y no analizar los dos hitos como si fuesen los únicos acontecimientos, pero para vislumbrar la existencia de

otros hechos históricos con relevancia jurídica será necesario ahondar y profundizar también en estos *tradicionales* acontecimientos, (estudio que no se realizará en estas páginas).

Sin embargo, es importante conocerlos, pero también tener claridad sobre la existencia de otros -"los nuestros", como colombianos- y que nos han influido directamente, puntualizar por ejemplo en la directa influencia en nuestros criollos de la experiencia napoleónica o la propia Constitución de Cádiz que permite un encuentro con lo nuestro, con lo hispanoamericano, lo latinoamericano e incluso lo colombiano —la especie de control de las provincias antioqueñas desde 1812 hasta 1889, la experiencia mexicana, venezolana - lo cual permite una idea sobre lo que verdaderamente son los grandes hitos sino mundiales, si por lo menos para nosotros como Nación y lo que podemos considerar como antecedentes constitucionales y jurídicos propios en lo autóctono, regional y nacional.

La tradición monárquica viene al territorio americano con la influencia de las obras de Tomás de Aquino y Dante Aligheri (Hernán Olano García, 2009). De esta tradición en Colombia se afianza el respeto por la monarquía y sus formas, pero pese a eso en la provincia del Socorro Santander (27 de agosto de 1810) es cuando se suspende por vez primera la monarquía y se empieza en Colombia a hablar de Constitución muy a pesar de la tradición de Cádiz y Cundinamarca con la idea de los poderes temporales y espirituales que otorgaban la "libertad" y la "felicidad", en ese sentido, la monarquía según algunos era la forma de gobierno más plausible de todas las maneras de administrar el poder público.

Sin embargo, esto no sería lo que pensarían algunos de los constituyentes colombianos, como los del socorro, para quienes además todo gobierno reelegible puede tornarse en una dictadura. Es así, como la pretendida y maleable idea de libertad se empieza a construir, así los intereses criollos de libertad fueron entendidos principalmente en un sentido mercantil y librecambista, para luego llegar a la idea de elegir y ser elegidos. Esto se deja entrever en las palabras del propio Simón Bolívar quien escribió lo siguiente:

He recibido una orden del Ministerio de Hacienda sobre sueldos devengados desde mi salida de Guayaquil. Felizmente no tengo sueldo ningunos devengados; porque yo he tomado en Guayaquil los sueldos que me correspondían hasta que me hicieron dictador. Desde entonces acá vivo de mis ahorros y de algunas mesadas que tomo del tesoro del Perú. Además, como no tengo que irme del país tan pronto, no necesito dinero para nada. Cuando me vaya a Europa encontraré en el Banco de Londres los arrendamientos de una mina de cobre que tengo en Venezuela, arrendada últimamente por los ingleses por 12,000 pesos al año. La Providencia, que vela sobre mi honra, me ha dado este recurso para no verme obligado a recibir de ningún gobierno dinero con que vivir en mi vejez (Herrera, 1996).

Lo expresado en esta cita por el libertador, no es otra cosa que el pensamiento del criollo de su época y el especial interés que se tenía en el manejo de los negocios, una idea bien distinta al altruismo y desprendimiento material expresado en la proclama del 27 de agosto de 1828 juramentando como presidente vitalicio, donde argumenta lo siguiente:

¡Colombianos! No os diré nada de libertad, porque si cumplo mis promesas seréis más que libres, seréis respetados; además bajo la dictadura ¿quién puede hablar de libertad? ¡Compadezcámonos mutuamente del pueblo que obedece y del hombre que manda solo!

Este es el contexto general de varias de las constituciones colombianas, en las que el contenido religioso, específicamente; católico, apostólico y romano es evidente y la influencia española es directa y significativa, este escrito solo mostrará el rastreo de la participación ciudadana a partir de la Constitución de 1886, como se escribe a continuación.

### **La Constitución de 1886 y la participación ciudadana.**

Para el año de 1885 estaban divididos los liberales en dos bandos, por un lado, los radicales que defendían de manera vehemente la Constitución de Rionegro, y por otro lado, los independientes que pedían la reforma del texto constitucional. En



ese entonces, Rafael Núñez era gobernador de Bolívar y Julián Trujillo al igual que Núñez, eran unos liberales moderados, Trujillo se posesionará como presidente y Núñez dirá:

“El país se promete de vos una política diferente, porque hemos llegado a un punto en que estamos confrontando este preciso dilema: regeneración administrativa fundamental o catástrofe (Cadavid, 2004).

Fue así como comenzó en nuestro país la regeneración y posteriormente la construcción del canal de Panamá con los auspicios y la ayuda de una compañía francesa con las consecuencias de su separación iniciando el siglo XX (1903). Posterior al gobierno de Trujillo, gana las elecciones Núñez en 1880 y decide no continuar en 1882, sin estar presente la figura de Francisco Javier Zaldúa que había fallecido, asume el poder el abogado boyacense José Eusebio Otálora quien gobernó hasta 1884. Después de este breve interregno, resulta elegido nuevamente Núñez para el periodo presidencial de 1884 a 1886. Siendo así las cosas, a Núñez le toca hacerle frente a toda la guerra del 85 entre los independientes o liberales moderados que el propio Núñez representaba versus los radicales bajo el liderazgo del general Ricardo Gaitán Obeso, ante las coyunturas políticas de ese momento, Núñez siendo liberal y Miguel Antonio Caro representando al partido conservador, van a fundar el partido nacional.

En las guerras civiles de 1885 y la batalla de las humaredas en Tamalameque se evaporan las resistencias al gobierno y se deja el campo libre, para que Caro y Núñez promuevan la Constitución de 1886 bajo las políticas de la regeneración que inspiran la Constitución y que va a dar por terminada la vigencia de la Constitución de 1863, entre esas reformas “inspiradoras” que van a ser fundamento de la Constitución del 86 redactada casi en exclusiva por Miguel Antonio Caro y sancionada el 5 de agosto de 1886, y que encargó el ejecutivo a José María Campo Serrano, tenemos:

Centralización del orden público, estaba fraccionado en nueve partes, ya que tantos eran los estados soberanos, en cada uno de los cuales operaba un ejército y una policía independientes de los otros. Los estados eran: Antioquia,

Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima.

Ampliación del periodo presidencial, era de dos años nada más.

Unificación de las legislaciones civil, comercial y penal, de las cuales cada estado tenía la suya.

Entrar en arreglos con la Santa Sede para ponerle fin al problema religioso, que tanta sangre había costado.

Se le da a la Nación el nombre de República de Colombia, en sustitución del que tenía desde 1863 de Estados Unidos de Colombia.

Regreso al régimen centralista, que les quitó a los estados la autonomía casi absoluta de que gozaban.

Robustecimiento del poder ejecutivo.

Periodo presidencial de seis años, en lugar de dos que venía funcionando.

La centralización política y la descentralización administrativa.

Restablecimiento de la paz religiosa.

Supresión del libre comercio de armas.

Prohibición de la pena capital por delitos políticos y autorización para restablecerla por delitos atroces.

**Artículo 46.-** Toda parte del pueblo puede reunirse o congregarse pacíficamente. La autoridad podrá disolver toda reunión que degenerare en asonada o tumulto, o que obstruya las vías públicas.

**Artículo 47.-** Es permitido formar compañías o asociaciones públicas o privadas que no sean contrarias a la moralidad ni al orden legal.

Son prohibidas las juntas políticas populares de carácter permanente.

Las asociaciones religiosas deberán presentar a la autoridad civil; para que puedan quedar bajo la protección de las leyes, autorización expedida por la respectiva superioridad eclesiástica.

**Artículo 173.-** Los ciudadanos que sepan leer y escribir o tengan una renta anual de quinientos pesos, o propiedad inmueble de mil quinientos, votarán para Electores y elegirán directamente Representantes.

En 1886 se redactó la constitución que mayor continuidad ha tenido en el país, la cual fue impulsada por el movimiento de la regeneración conservadora, movimiento que era presidido por el presidente Rafael Núñez, quien hizo un llamado a todos los estados para que enviasen dos delegatarios al consejo nacional de delegatarios para, así, elaborar los doscientos diez artículos con que contaría esta nueva constitución.

El concepto más importante en la democracia, el pueblo, quien es la ciudadanía activa, se encuentra regulado en el artículo 16: “Son ciudadanos los colombianos varones mayores de veintiún años que ejerzan profesión, arte u oficio, o tengan ocupación lícita u otro medio legítimo y conocido de subsistencia”. Al respecto debemos comentar dos cuestiones importantes: en primer lugar lo relacionado con el voto censitario y el segundo la responsabilidad derivada del supuesto pacto social.

Las ciudades – estado griegas son el antecedente y faro político de lo que es la democracia en el mundo. Principios como la igualdad, la dignidad, la deliberación pública, el manejo de la ciudad por parte de los ciudadanos; pero lo que pocos advierten es que los ciudadanos eran pocos y los habitantes muchos, el voto censitario era la forma de clasificación de los derechos políticos y en este sentido la mayor parte de la población quedaba excluida.

Este mismo mecanismo fue tomado por los movimientos liberales del siglo XVII y XVIII y cuando hablaban del pueblo o de los ciudadanos se referían a un pequeño sector de la población, la burguesía, que era la que cumplía los requisitos impuestos para los derechos políticos. Ser hombre, mayor de edad, propietario, alfabeto, libre y por supuesto en la práctica del siglo XIX ser nacional.

Del voto censitario, va a depender el derecho político de elegir y ser elegido para la mayor parte de la población colombiana y por esto, las luchas democráticas del siglo XX también van a estar encaminadas en ampliar a la población la ciudadanía,

eliminar disposiciones como las del artículo 173: “Los ciudadanos que sepan leer y escribir o tengan una renta anual de quinientos pesos, o propiedad inmueble de mil quinientos, votarán para Electores y elegirán directamente Representantes”. No sólo será una lucha en Colombia, incluso las naciones políticamente más organizadas van a tener que esperar hasta el siglo XX para conceder por ejemplo el voto a la mujer.

En el Título XVII de la Constitución se regula lo correspondiente a las elecciones, que como habíamos anotado es mediante voto indirecto; según el artículo 172 los ciudadanos pueden elegir los miembros de los Consejos Municipales y Asambleas Departamentales, los demás cargos son elegidos indirectamente.

No obstante este título trae un artículo que desarticula la elección como pacto de responsabilidades recíprocas que es al fin y al cabo el fundamento de la teoría liberal. Tanto en Hobbes como en Locke, los ciudadanos dan su consentimiento de conceder soberanía a alguien que administra el Estado; los electores tienen el derecho de elegir pero la obligación de elegir bien y de acuerdo a sus convicciones. El elegido es investido de autoridad y por ende puede tomar decisiones pero sujeto a las condiciones del pacto.

Art. 179: “El sufragio se ejerce como función constitucional. El que sufraga o elige no impone obligaciones al candidato, ni confiere mandato al funcionario electo”. Este artículo no es más que la burla al ciudadano que elige a su representante por lo que éste promete y si no lo cumple, no hay problema, el rompimiento de ese pacto va a protegerlo y estimularlo la Constitución, sin tener en cuenta que la parte débil del compromiso es el ciudadano.

Es importante señalar que en el artículo 209 la carta va a referirse sobre la forma en que debe realizarse alguna reforma constitucional; solamente contemplaba la reforma por parte del Congreso con los siguientes requisitos: 1. por medio de Acto legislativo. 2. solo tiene contemplado la reforma por parte del Congreso. 3. deben surtirse tres debates con tres debates en la forma ordinaria. 4. aprobados los tres debates se entrega al ejecutivo para que sea debatido en la nueva legislatura. 5. dos tercios de ambas cámaras debe aprobarlo.

De esta manera se descarta que la reforma a la Carta pueda realizarla otros entes representativos como una asamblea o consejo constitucional o directamente el pueblo por medio del referendo.

En virtud de la Soberanía Nacional y con un fuerte presidencialismo el ciudadano cumple un papel formal, la verdadera protagonista en las decisiones estatales era la clase política. Hasta aquí no se ha hablado de *Participación*, puesto que no se concebía en ese momento la capacidad de decisión del pueblo, es decir, no se aceptaba la soberanía popular y en virtud del artículo 179 mucho menos rendirle cuentas el Estado al ciudadano.

La Constitución de 1886 va a ser entonces el punto de partida para una evolución constitucional que realmente cumpliera con las promesas del liberalismo en el cual se funda. En lo que corresponde a los derechos, la Constitución de 1886 puede entenderse como el mínimo, ampliable con el tiempo a raíz de los movimientos sociales y teóricos y así mismo, con procedimientos que los harán efectivos; la ciudadanía va a tener dos fuentes de luchas el primero, reducción del voto censitario hasta su mínima expresión y el segundo, la ampliación de mecanismos para que el ciudadano pueda jugar un papel importante en el direccionamiento del Estado. La representación se intentará más coherente con los partidos políticos y ciudadanía.

En materia de participación ciudadana la Constitución de 1886 no tiene prácticamente nada e inclusive habiendo reformado la de 1863, la participación política por parte del pueblo no es tomada en cuenta, así lo demuestran estos artículos del título III tratante de los derechos civiles y las garantías sociales, así mismo el artículo 173 del título XVII sobre las elecciones que demuestra el carácter censitario de esa Constitución<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> **Artículo 46.-** Toda parte del pueblo puede reunirse o congregarse pacíficamente. La autoridad podrá disolver toda reunión que degenerate en asonada o tumulto, o que obstruya las vías públicas.

**Artículo 47.-** Es permitido formar compañías o asociaciones públicas o privadas que no sean contrarias a la moralidad ni al orden legal.

Son prohibidas las juntas políticas populares de carácter permanente.

Después de este rastreo por la Constitución de 1886, que antecederon a la de 1991, durante nuestra tradición en el surgimiento de la vida republicana, es muy débil la caracterización de participación ciudadana, por lo menos tal y como lo denotan los artículos de nuestras constituciones decimonónicas, se trató a lo sumo, de participación política, es más, debido a las guerras civiles e intestinas que azotaron a Colombia en esa época, se trató de participación política de los vencedores en determinada coyuntura.

Sin embargo, a pesar de que los diferentes proyectos educativos de los programas son muy coincidentes en su propuesta respecto al contexto social que debe ser impactado, la relación entre lo uno y lo otro no es tan palpable, en gran medida por lo relatado en los párrafos anteriores y es que el sentido de la participación que promulga la Carta de 1991 no se vive, lo que está inmerso en la práctica del Estado es la relación propuesta por la Constitución de 1886, donde la representación era lo que evidenciaba la democracia y no la participación, es necesario hacer efectivas las propuestas de formación de “profesionales íntegros” con el fin que se promulgaba en la paideia griega, “convertir al ser humano en un buen ciudadano” y para ello se hace necesario volver al concepto de la polis, según (espot, 2006, p.20)

“originariamente polis significaba un centro habitado de una cierta entidad. Sin embargo, el concepto de polis no se limita a una sola ciudad, pues Esparta, por ejemplo, que era una polis, estaba formada por cuatro o cinco aldeas abiertas, esto es, sin fortificar. La palabra griega polis puede traducirse por estado o por ciudad. El polites era el ciudadano que se hallaba en plena posición de derechos. La ciudadanía incluía a todos los habitantes de la polis, además siempre prescindía de las mujeres y de los niños. Cada polis se regía por sus costumbres y sus leyes propias, escritas o no. Estas leyes procedían de la divinidad y siempre estaban por encima de la voluntad del individuo. Por otra

---

Las asociaciones religiosas deberán presentar a la autoridad civil; para que puedan quedar bajo la protección de las leyes, autorización expedida por la respectiva superioridad eclesiástica.

**Artículo 173.-** Los ciudadanos que sepan leer y escribir o tengan una renta anual de quinientos pesos, o propiedad inmueble de mil quinientos, votarán para Electores y elegirán directamente Representantes.

parte, cada polis se sostenía económicamente con sus propios recursos y tenía un culto local, es decir, era una comunidad político religiosa.”

Pues para los griegos la formación de sus ciudadanos incluía la formación en el concepto de ciudad, en la búsqueda de soluciones a las necesidades de la misma, la polis ocupa un lugar fundamental en el de paideia, lo mismo que ocurre en la formación de estudiantes de Derecho en Colombia, el Estado, con su propuesta de contrato social y su Carta constitucional es el telón de fondo de la formación de abogados, es para ese Estado que se forman, de lo contrario pierde sentido vital dicho proceso, Vergara, A. 1989 p.5)

“...tal es la importancia de la Paideia para Platón y fue también el sentir general de lo griegos. Hombre no se es por el sólo hecho de haber nacido, o vivir de cualquier manera. Se es hombre en el ejercicio adecuado de la naturaleza humana y ello puede hacerse si el hombre posee Paideia. No se trata de la materialidad del hombre sino de vivir en ella la forma humana. Recurriendo al ejemplo de la escultura: no basta el mármol; si bien en él se halla la capacidad de ser la estatua, se necesita plasmar la estatua.....puede decirse que el escultor, mediante su actividad, introduce la forma en el mármol. Por otra parte, puede decirse también que el escultor, al retirar con su cincel pedazos de mármol, descubre o hace aparecer la estatua. El escultor, habiéndola visto, logra, mediante su fuerte y a la vez delicada técnica, liberarla. En ello consiste la acción de la paideia.”

Al igual que para los griegos, en Colombia la formación de los individuos en ciudadanos reviste una unión inseparable no como ser en nuestro desarrollo sino como deber ser, así como para los griegos según Vergara, p.161 “el vivir a fondo la vida de la polis constituye la manera más perfecta de plasmar al hombre en su doble dimensión esencial o aspectos inseparables de individuo y de ciudadano. Así, Paideia y vida política son inseparables como dos caras de la misma moneda.”

Por ello la formación de los estudiantes de Derecho, requiere paralelamente una formación en ciudadanía, los lineamientos de la misma es la que emerge del discurso constitucional, como lo plantea el artículo primero al definirlo como Estado social

de Derecho....democrática y participativa y en el segundo que plantea como fin esencial del Estado....facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. Como se ve no es cualquier ciudadano el que se debe formar para cumplir dichos fines, es aquel que sea participativo y serlo tiene unas condiciones de desdoblamiento de la categoría, ser un ciudadano del Estado social de Derecho implica asumir un rol proactivo, donde se conocen los derechos, se es capaz de exigirlos pero también el de cumplir los deberes que como ciudadano se tiene, al igual que en el ideal griego (Muñoz, CE y Morales C. 2009) p.10

“El mérito de concebir un arquetipo idóneo de ciudadano se le ha conferido a Solón, quien proyectó el ideal de paideia a partir del sentido de compromiso que cada individuo adquiere con las leyes de la polis. Uno de los pilares de la paideia griega, inspirado en los ideales de Solón, tiene que ver con la formación de los ciudadanos en el ejercicio de la responsabilidad frente a los asuntos que comprometen la vida en comunidad y la privada.”

Igualmente un ciudadano en Colombia debe ser formado en coherencia con el contrato social establecido, y consecuentemente dicha formación debe ser revelada en las actuaciones que posteriormente despliegue en su ejercicio profesional y en su vida cotidiana, para Vergara, 162

“la pertenencia a la polis no radicaba exclusivamente en la obediencia mecánica de la ley, sino en la participación activa en las asambleas para la toma de decisiones concretas; aún más, el ciudadano debía cuidar las leyes, corregir sus fallas y, llegado el caso, elaborarlas. En suma, la Polis ordenaba a sus miembros el ejercicio del poder. En su práctica era donde descollaba de modo más propio la individualidad, convirtiéndose la actividad pública en un campo de batalla, en un “agon”. Puede decirse por ello que el verdadero crisol de la individualidad fue la vida política, porque, para mostrar su poderío para actuar con eficacia, el individuo debía poner en juego todo su ser.”

Esto significa que es necesario como ya se explicitó en párrafos anteriores educar en la participación, que permitirá formar al individuo en las virtudes de la *polis* que



incluyen la interacción y el respeto por los otros en el ejercicio de la responsabilidad que debe acompañar a cada uno de los asociados al Estado en aras de formar ciudadanos como los propuestos en el escrito de (Muñoz, C y Morales C. 2009 pag. 7)

“el merito de concebir un arquetipo idóneo de ciudadano se le ha conferido a Solón quien proyectó el ideal de paideia a partir del sentido de compromiso que cada individuo adquiere con las leyes de la polis. Uno de los pilares de la paideia griega, inspirado en los ideales de Solón, tiene que ver con la formación de los ciudadanos en el ejercicio de la responsabilidad frente a los asuntos que comprometen la vida en comunidad y la privada. Esta noción de responsabilidad, concebida por la racionalidad política de Solón, se refiere a todo tipo de acción que supone la participación del ser humano en la construcción de su destino.”

## 4. LA NUEVA ILUSTRACIÓN: UNA NUEVA PAIDEIA PARA UNA NUEVA POLITEIA

*Si la felicidad consiste en hacer la propia vida,  
afirmación que parece plausible, lógico es concluir que  
hacer la vida de los demás ha de conducir forzosamente a  
la infelicidad*  
Emilio Suñé Llinás

En los últimos tiempos la discusión sobre los modelos de enseñanza al interior de las Instituciones de Educación Superior ha planteado la necesidad de reevaluar la relación tradicional docente-dicente, esto es aquel paradigma de vieja recordación, donde el profesor se sentaba en un atril que significaba su posición jerárquica frente a su auditorio, para “dictar” clase a un escenario cubierto por un velo de ignorancia, que venía a iluminarse con el saber de su formador y a adquirir destrezas para ser útil en el mundo. De allí precisamente, que en la actualidad, la acepción “alumno” es decir “sin luz”, haya sido objeto de un sinnúmero de reproches, por considerar que los sujetos en aprendizaje efectivamente están dotados de saberes previos, muchos de ellos, adaptados a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación lo que hace que el docente funja como un simple orientador en el aula de clase.

La reforma curricular en la educación superior cuestiona el modelo educativo actual. Tal reforma se traduce en la necesidad de una Universidad que

trascienda el ámbito de la teorización unidireccional, que ha sido el modelo consolidado y hasta hoy vigente (Carreño, 2009, p. 35).

En otras palabras, el objetivo del modelo de formación en la época actual es generar procesos de adquisición de conocimiento sistémicos que desde una perspectiva crítica, logre trascender el simplismo del método mecanicista y exegético de interpretación, para dar paso a procesos de transformación de la realidad social, formando ciudadanos líderes, capaces de intervenir y problematizar el mundo que los rodea.

La Universidad debe tener en cuenta la experiencia del alumno pero también debe motivarlo a la lectura, al desarrollo de las capacidades críticas, de formas de pensamiento creativo, de sentido de la investigación, de una visión de la ciencia y el conocimiento como proceso abierto y creador, la habilidad para formular y definir problemas, estructuras rigurosas de pensamiento lógico, así como de aprender a aprender para toda la vida, lo que implica que esté en capacidad de reconocer cada nuevo fenómeno que surja en la interacción social y ponerlo a su servicio. (Carreño, 2009, p. 36)

En tratándose de los estudiantes de Derecho, esta perspectiva guarda una estrecha relación con el propósito teleológico de la ciencia que se estudia, esto es, la formación de sujetos capaces de participar en la resolución de conflictos de la humanidad, lo que se traduce en el cumplimiento de los postulados del contrato social. Tarea que de antemano, resulta de difícil ejecución si se tiene en cuenta la naturaleza conflictiva del ser humano por su misma condición de ser social, que lo dota en cuerpo y mente para luchar por la búsqueda de sus intereses, olvidando las máximas contractualistas del interés general, convertidas en mandatos de convivencia y justicia para con sus semejantes.

Sin embargo se ha olvidado que las personas que ingresan a los programas de derecho traen unos saberes acumulados y que la juventud que los acompaña los dota de conocimientos previos frente a los fenómenos sociales que antes no estaban inmersos en la formación como la tecnología informática, la subjetividad generada a través de diferentes medios de comunicación, entre ellos la internet y las redes sociales que allí emergen. (Carreño, 2009, p. 36)

Para generar una nueva politeia, esto es, la posibilidad de transformar el proceso de formación en los estudiantes de Derecho para encaminarlos al impacto de lo público desde su ejercicio como ciudadanos, es menester dar un paso a la búsqueda de un conocimiento que trascienda lo banal, que deje atrás el interés único de sobrevivir a las necesidades mediáticas que la relación oferta-demanda imponen, y que son impulsadas por el uso inadecuado de los medios de comunicación y las tecnologías del mundo virtual.

La consolidación del proceso que busca alcanzar el objetivo de cambiar la enseñanza del Derecho en las Universidades, no es una labor fácil. Primero es necesario dejar atrás el conformismo que impone la sociedad actual al ser humano de permitirse ser en un consumismo desbordado. Es como querer *maquinizar* al sujeto pensante para que crea que hace parte de un Estado Democrático, sin que pueda participar en las decisiones que son de verdadera trascendencia para la Nación. Los medios de comunicación juegan un papel importante frente al fortalecimiento de esta indignante premisa. Y claro, al tratarse de una apuesta de la clase gobernante para seguir liderando los caminos de la sociedad “a la que representan”, se hacen esfuerzos adicionales por esconder las realidades y miserias de las que son víctimas los menos privilegiados.

Estos son algunos de los símbolos de nuestro Estado Bienestar: el bienestar de una sociedad civil drogada y presa de una radical infelicidad: hasta el punto de que ni siquiera le dejan ser capaz de reconocerse como tal sociedad civil. (Suñé, 2009, p. 21)

Se habla con orgullo de democracia, como para significar la existencia de una sociedad incluyente, como dando a entender que dentro de la clasificación constitucional de derechos, la participación política de elegir y ser elegido ocupa una prioridad de primer orden; sin embargo, y esto es un *secreto* divulgado por todos pero al mismo tiempo escondido por todos, las decisiones de quienes ocupan los cargos de representación social siguen desdibujando el sentir de sus electores y así se continua construyendo el futuro de la sociedad civil organizada.

Infortunadamente, el escenario académico no escapa a esta realidad. Atrás quedaron los anhelos institucionales de formar sujetos líderes, capaces de transformar su realidad circundante. La preocupación mediática va dirigida a la adhesión del auditorio para el cumplimiento de los fines políticos que de acuerdo al perfil de la asignatura y el currículo se tengan establecidos. Insensato resulta en algunos lugares denominados “Universidad” dar a conocer ideas argumentadas que sean contrarias a la visión impartida por el docente en el aula de clase. Es como si se catalogara de enemigo al sujeto pensante, y como *la inteligencia es crítica y aquí se trata de ser serviles y decir amén* (Suñé), se rechaza y desvirtúa, en no pocos casos más desde la persona que desde el fundamento, la capacidad de crear conocimiento y transformar los paradigmas de tradición ancestral.

El trabajo de avanzar a una nueva visión de la academia, también se ve frustrado por los intereses políticos del muy conocido cuarto poder. El avance en la tecnología y los medios de comunicación han hecho nugatorio el anhelo de crear sujetos autónomos, con posibilidad de forjarse una percepción propia de las problemáticas sociales que se viven en su entorno. Claro que los medios de comunicación son fundamentales en el actual proceso de globalización que atraviesan las naciones alrededor del mundo, es obvio, que los seres humanos no pueden negarse a aceptar que el avance de las tecnologías, la manufactura en masa y las conexiones por segundo han permeado los diferentes asuntos de la vida pública; sin embargo, y aquí viene nuevamente el punto expuesto a lo largo de este escrito, esta situación ha sido protagonista frente a la pérdida de libertad de los sujetos racionales. En términos de autores como Amartya Sen y Martha Nussbaum, se habla de capacidad cuando el sujeto puede auto determinarse de acuerdo a las condiciones personalísimas de ese individuo y su rol preponderante en sociedad.

El enfoque de las capacidades insiste en aspectos materiales de los bienes humanos, al dirigir nuestra atención hacia lo que las personas son realmente capaces de ser y de hacer. Todas las libertades básicas se definen como capacidades para hacer algo. No pueden considerarse garantizadas si las privaciones económicas o educativas hacen que las personas sean incapaces de

actuar realmente de acuerdo con las libertades que se les reconocen sobre el papel. De este modo, el enfoque subraya la interdependencia entre las libertades y el orden económico. (Nussbaum, 2006, pág. 283)

Como hablar de libertad de expresión y prohibición de censura, en un país donde los medios de comunicación emiten sus noticias dependiendo del contribuyente político con mayor aporte a su sostenimiento. Decir que se es libre en un mundo como éste sería la más hipócrita de todas las manifestaciones.

¿Por qué casi nadie habla de estas cosas? La razón es muy sencilla: No hay libertad. Atreverse a hablar supone exponerse a las seguras represalias de la clase político-académica-mediática y supuestamente – religiosa. Y las represalias no necesariamente dejan un rastro de sangre o conducen a la cárcel. Es más fácil, sutil y discreto condenar al disidente al ostracismo. (Suñé, 2009, p. 26)

En definitiva, la formación de los estudiantes de Derecho en las Instituciones de Educación Superior, se enfrenta al dilema de una enseñanza integral que logre permear el conocimiento hasta ahora exegético de la norma y trascienda a la profundización del saber en el ser para impactar escenarios de lo público. La nueva ilustración plantea la posibilidad de recuperar el concepto de ciudadano y junto a él, un discurso garantista que desde la época de la revolución francesa, con la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, sembró el ideal político de salvaguardar las prerrogativas inherentes a la condición de ser humano.

No puede hablarse de formación integral, si los dicentes al interior del aula continúan haciendo uso de la nemotecnia para repetir, casi como maquinas robotizadas, el contenido de la norma, esto es, el espíritu del legislador, que por demás y este es un concepto que soportará cuantiosas críticas, hace parte de una historia relegada, que si bien, no podrá olvidarse, por aquello que podría repetirse, está en la obligación de adaptarse a las nuevas necesidades sociales, incluyendo el manejo de las tecnologías y los medios de comunicación.

El positivismo-que inmediatamente traicionó las luces de la ilustración con la oscura sequedad de la exégesis- ha prescindido completamente de los valores,

incluidos los derechos humanos de la ilustración. Su positivización, que en un contexto de buena fe podría trocar especulación por seguridad, ha supuesto, en la práctica, la enucleación de su sustancia política. (Suñé, 2009)

La nueva ilustración, tiene como propósito rememorar el significado mismo de su terminología, esto es, la apropiación de conocimientos en el pueblo para transformar el modelo de masas inmutables, portadoras de teorías viciadas por el perfil de la clase dominante y cubiertas por un velo de ignorancia que les impide vislumbrar su realidad circundante.

Ilustrar significa culturizar para convertir al ser humano en un sujeto libre, facultado de manera racional para auto determinarse, es decir para ejercer su propia capacidad y con ello ser aportante frente al desarrollo de sus semejantes. La educación dejaría de ser bajo este nuevo paradigma una transferencia mecanicista de saberes y se convertiría en la nueva revolución del hombre desde su esencia como ser pensante.

Entonces, una vez consumado el acto, como en una escena teatral, el telón se colmaría de aplausos por haberse encontrado el verdadero sentido de vivir en libertad. Se podría hablar de una democracia en su real contenido, es decir respetando la diferencia por el otro y permitiéndole ser y hacer dentro de sus propias capacidades. Se cumplirían los postulados del contrato social, en cualquiera de sus manifestaciones doctrinales, esto es, la lucha por la justicia social y el fin de la convivencia pacífica entre iguales. Sería la democracia por y para los ciudadanos de a pie, colmada de hombres y mujeres ilustrados, convocados por el bien general, en últimas, por la consecución de la paz.

No hay democracia posible sin un alto nivel de *cultura cívica*, lo cual supone potenciar tanto la cultura general de la población como las virtudes cívicas. En el fondo aspiramos al mismo paradigma de ser humano que la polis ateniense; un ser humano que responda al ideal socrático de la virtud a través del *conocimiento*, del auténtico conocimiento, que al ser capaz de aprehender lo que es el bien, no puede, de ninguna manera, desear el mal. Ya es hora de que sea

una especie propiamente humana, alejada culturalmente de su biológica raíz animal, la que por fin pueble la tierra. (Suñé, 2009 p. 30)

La nueva ilustración propone formar a los estudiantes en la cultura de los valores, para que con ellos desde la aprehensión de los conceptos teóricos y el entendimiento de la norma, se logre comprender la realidad y sobretodo, transformarla desde el objetivo teleológico de la ayuda al otro, el respeto y la libertad.

Como se ha indicado a lo largo del documento, el ideal de construir un nuevo modelo en la enseñanza del derecho (paideia) requiere la unión de grandes esfuerzos al interior de las Universidades que permita formar al dicente en su ejercicio de ciudadanía, esto es, el aporte significativo a la consolidación de democracia y de Estado Social de Derecho.

Se trata de enaltecer la naturaleza del ser humano desde su concepción de ser social, dotado de raciocinio para entender lo bueno y lo malo de sus acciones. El significado de educación para el hombre y por el hombre, conlleva la obligación de formar al ciudadano en su idea de ayuda y respeto por los demás. En teoría, la labor de las Universidades y los programas de derecho a nivel mundial, no puede ser desconocedora de la necesidad de impactar el crecimiento del sujeto desde un panorama más amplio, que incluya sí la instrucción en la norma y sus efectos vinculantes, pero también, con mayor relevancia, los postulados básicos del contrato social, que desde cualquiera de sus doctrinas propende por la construcción de una sociedad con valores, capaz de reconocer límites en el ejercicio de sus derechos y contribuir desde sus acciones al logro de la paz y de la convivencia social.

La responsabilidad de educar en el sentido correcto, lo tenemos todos, los políticos por supuesto; pero también la familia y la escuela, que parecen jugar al ping-pong de atribuirse el compromiso social de cultivar a una juventud que más que maleducada, sencillamente no ha sido educada y, en consecuencia, buena parte de nuestra juventud está asilvestrada por la sencilla razón que de que ha crecido silvestre. Esta responsabilidad, reitero, la compartimos todos, también las iglesias o los influentes medio de comunicación. (Suñé, p. 32)



Ahora bien, el cuestionamiento base del presente planteamiento centra su discusión en el concepto de legitimación por activa para formar al ciudadano en los principios fundamentales de un Estado Democrático. Se trata de reconocer en el sistema, un conjunto de contraprestaciones entre Estado, sociedad y familia para formar al sujeto en la instrucción cívica, los valores y derechos inherentes a la condición de ser humano. Una sociedad libre debe reconocer en el otro y en sí mismo el deber de impactar la realidad mediante modelos de conducta adecuados que garanticen el acceso a los bienes y servicios necesarios y por supuesto su participación activa (como ha de concebirse una verdadera democracia) en las decisiones que son de gran trascendencia para la vigencia de una sociedad civil organizada.

Tanto la democracia como la demagogia apelan al consentimiento del pueblo; pero sólo en la democracia permanecen intactos el resto de los principios que configuran en Estado respetable y legítimo: principio de legalidad, división de poderes, protección de los Derechos Humanos y mensurabilidad del poder del Estado. Todos estos principios forman parte del mismo e inescindible bloque. Ninguno de ellos es más importante que los demás. Ninguno de ellos existe de forma auténtica sin la concurrencia de todos los demás. Cuando alguno de estos principios tambalea, el bloque entero de la legitimidad del Estado tiembla desde sus cimientos. (Suñé, 2009, p. 35)

Ahora bien, en lo que respecta a la importancia de los derechos humanos frente a la conformación de una verdadera sociedad civil organizada, es necesario remontarse al inicio de los tiempos para recordar los motivos por los cuales los sujetos libres de decisión y desprovistos de normas que limitaran la toma de decisiones en todos los escenarios de su vida diaria (concepto propio del hombre nómada) aceptan renunciar a su libre albedrío para sujetarse a unos parámetros de convivencia social, que dentro del marco de configuración legal del Estado permitan la creación de reglas de comportamiento que al ser violentadas por los sujetos receptores de la norma, hagan viable la aplicación de sanciones de tipo social pero también jurídica, como la pena privativa de la libertad y el reproche generalizado del colectivo que habita.

Bajo estos supuestos, los derechos humanos hacen parte de una evolución histórica que conforme a las revoluciones de mayor recordación como la francesa, inglesa o norteamericana, dieron lugar a la promulgación de unos principios básicos de convivencia como la libertad, la igualdad y la dignidad humana que además de ser valores propios de la ética y la moral de las personas, permiten normatizar en tratados, convenios internacionales y la Constitución de cada país reglas de conducta que a título de derechos fundamentales hacen posible la intervención del Estado para garantizar su vigencia y efectivo cumplimiento.

En una sociedad abierta, pluralista y democrática; en suma, en una auténtica sociedad civil, es indispensable separar la moral personal de la ética social y conjugar ambas de una forma armónica e igualmente pluralista. Existen unos *mínimos* para la moral cívica, que se concretan en el respeto por los derechos humanos, y en una actitud de diálogo imbuida de la tolerancia activa del que quiere llegar a entenderse con el otro. (Suñé, 2009 p. 36)

No es casualidad, que la teoría de los derechos humanos forme parte de los efectos revolucionarios de mayor trascendencia a nivel mundial, puesto que los mismos son el reflejo del deseo innato del ser humano de respetar los postulados del contrato social por los cuales decide renunciar a un estado de libre albedrío para vivir en una sociedad civil organizada. Sociedad que por demás, si desea perdurar en el tiempo como modelo y estructura democrática, deberá contar con herramientas suficientes para favorecer la inclusión de los individuos pluridiversos o pluripensantes, logrando conciliar sus intereses con los mínimos axiológicos que deben acogerse para la permanencia de la colectividad.

Ahora bien, en lo que respecta al papel del Estado frente al ejercicio de la libertad y con él, los modelos de formación que a nivel de los educandos en Derecho debe impartirse, es menester considerar que los principios que rijan el orden social deben propender por la salvaguarda de las libertades individuales, esto es, que no obstante la posibilidad dada a los mandatarios para imponer límites a los derechos de la sociedad, existe un imperativo superior a esa facultad tácita proveniente de la celebración del contrato social, fundada en el respeto supremo por

los derechos humanos, que por ser garantías de índole universal, deben permanecer incólumes ante cualquier tipo de política pública que con argumentos de prevalencia al interés general y beneficio colectivo pretenda poner en peligro la consideración de sujeto digno, portador de garantías irrenunciables.

De mayor importancia resulta el acápite anterior, cuando se hace énfasis a la acepción de universalidad en un mundo que ha adoptado el significado de globalización para dar a entender que la sociedad ha sufrido un proceso de transformación tendiente a la unificación de naciones entre naciones, es decir, de formas diversas de pensamiento y multiculturalidad, avivadas por el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación que permiten superar las barreras de distancia territoriales, “conectando” en segundos, generaciones, ideologías, políticas y desarrollos económicos teóricamente dispares.

Hoy se necesita una política – y un derecho- que atienda a la realidad crecientemente ciberespacial y, por lo tanto, metaespacial en que se desenvuelve a mayor parte de la dinámica social; aunque ello tropiece con el núcleo de la dinámica política, el de lo físico-coactivo, que es constitutivamente material y por lo tanto espacial, como los fragmentarios Estados que lo encarna... (Suñé, 2009, p. 50)

Es para la generación de futuros profesionales y de presentes jóvenes, que se dirige el discurso de una nueva ilustración, esa misma que permita formar al ciudadano en civismo y fomento de las garantías constitucionales de índole fundamental. Se trata de evolucionar en las formas de enseñar el derecho pero también de aprehenderlo; en pocas palabras de retroalimentar pensamientos más que conceptos y cumplir los postulados del contrato social.

La auténtica revolución que ha transformado al mundo en un espacio global no se halla en el comercio transfronterizo, que ha existido siempre y en el capitalismo, en definitiva, sino en las telecomunicaciones. No nos engañemos al respecto. El capitalismo extiende su poder hoy prevalente, a las telecomunicaciones; pero el fenómeno auténticamente revolucionario, desde el

punto de vista de la existencia del mundo como espacio global, se halla en las telecomunicaciones y no en el capitalismo. (Suñé, 2009, p. 48)

La tecnología y el uso del internet son claves en el alcance de este propósito. Sería la reconfiguración *virtual* del nuevo modelo de contrato social. Un contrato en el que todos los seres humanos abogaran por la existencia intangible de unos derechos humanos supraconstitucionales permeados por el concepto de globalización y del uso de los medios cibernéticos.

En definitiva, la enseñanza del Derecho se ha convertido en un aspecto de complejo tratamiento al interior de las Instituciones de Educación Superior. Con el avance de la tecnología y la posibilidad de obtener grandes cantidades de información de manera inmediata, a solo un *click*, el formador en el aula no puede limitarse a su labor tradicional de “dictar” clase, leyendo códigos anacrónicos, desadaptados por completo de las realidades sociales que por ser cambiantes avanzan a pasos agigantados, relegando las normas y la regulación abstracta y general de las conductas de los seres humanos. Prueba de ello es la creciente incorporación al sistema jurídico de los delitos informáticos que por abarcar esferas antes desconocidas por el legislador no pueden ser subsumidas en tipos penales como la extorsión, el hurto y la estafa.

También hace parte de esta nueva realidad, que más bien podría decirse, nuevo modelo de contrato social, el fomento de los derechos humanos a nivel del manejo de la tecnología y de la información. Deberá reestructurarse bajo este esquema el concepto de libertad e igualdad, pues es claro que en la llamada *aldea global* (Suñé), las categorías abordadas a lo largo de este texto exigen una configuración diversa desde su sentido epistemológico.

Luego de establecer de modo no taxativo, los elementos necesarios de la paideia, esto es, la manera como debe abordarse la educación de los estudiantes de Derecho en los tiempo contemporáneos, es menester avanzar a la consolidación de la politeia, es decir un modelo de formación integral que permita al dicente impactar en lo público desde el ejercicio de una ciudadanía, cimentada en el respeto por los

derechos humanos y la apropiación de los valores más importantes para la vigencia del contrato social, desde su significado de acuerdo para la cesión potestativa de bienes y servicios individuales en beneficio del colectivo que habita, fundado en la conciencia del bien ser- bien estar de todos los seres humanos.

En tal medida, lo primero que deberá señalarse, es la idea de nueva ilustración, entendida ésta como la capacidad del individuo para impactar positivamente la sociedad desde su desenvolvimiento en lo público como un ciudadano racional, dotado de principios y valores estructurales, disponibles desde su adhesión voluntaria al contrato social que lo regula. Se hace referencia a la nueva ilustración, para rescatar algunos elementos históricos que dieron origen a la incorporación de garantías fundamentales para el ser humano como la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, acuerdo que posteriormente fuera ratificado y fortalecido en París por la Organización de las Naciones Unidas- ONU- con la declaración universal de los derechos humanos. (1948).

Pero ¿Cómo puede un individuo desde su proceso de formación transformar escenarios rígidos que por demás gozan de la aceptación manifiesta o tacita de la sociedad civil organizada? La paideia dirá que se requiere de sujetos capaces de problematizar su realidad circundante, reconociendo las situaciones de exclusión y marginación social de que han sido víctimas a los largo de la historia algunos grupos o comunidades como las mujeres, los niños, los adultos mayores y los indígenas. Es imperativo, si se pretende llegar a la idea de la nueva ilustración, que el estudiante deje de lado el conformismo social al que se ha sometido de manera histórica a causa de la educación lineal que ha recibido por sus formadores, quienes en cierta forma son cómplices de este subdesarrollo generalizado. Se requiere no solo el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, que no está por demás decirlo, también son instrumentos manipulados y comprados por el poder de vieja data, sino el entendimiento y uso racional de las formas de participación que impacten en lo público. Mientras permanezca en el imaginario colectivo, el concepto de ser tolerantes a la discriminación y la vulneración de los semejantes, este mundo estará condenado a vivir en un statuo quo de olvido, indiferencia y autodestrucción.

Una verdad política que ha sido conocida, pero igualmente ignorada por quienes se han atrevido a consultar más allá de lo que los medios (auto) censurados ofrecen, es que el poder aglutina poder, se busca a sí mismo y se concentra. Por ello, dudar del poder, sospechar de él, exigirle constantemente, es el único camino que ya le queda al casi desahuciado individuo que se enfrente a las macroorganizaciones contemporáneas. Pero lo grave es que son los sujetos (por sujetados) quienes intoleran a los individuos, porque, al cuestionar éstos últimos los dogmas aprendidos por la repetición pública, ponen en peligro el sitio que, en el ritual del mundo, se les asignó a los primeros, pues para bien o para mal, e mediocre debe su puesto en el mundo al dogma, al ritualismo del poder que ubica a sus jugadores mientras les prohíbe ser originales con el juego que se juega. (Botero, 2009)

Nada más peligroso para los sistemas tradicionales de poder que un individuo capaz de ver diferente el mundo que le ha sido enseñado a *imagen y semejanza* de los sujetos encargados de gobernar la sociedad civil a la que pertenecen. Por ello, se reitera, es la problematización el primero de los elementos fundantes de un nuevo paradigma de educación en las Universidades para los estudiantes de Derecho, puesto que, y este será un argumento empleado durante el desarrollo de este documento, un sujeto dotado de manera racional con el entendimiento de la sociedad desde su estructura básica, al poner en tela de juicio los modelos de gobierno que resultan ineficaces para la vigencia de los derechos humanos y la democracia, puede lograr una verdadera actuación en lo público y a partir de ella, cambiar los dogmas que han imperado a lo largo de la historia.

El gran peligro de la modernidad frente al ideal ilustrado es el mismo Estado, pero, más que este, es la clase gobernante que ha considerado como excelente estrategia de gobierno la extirpación de la capacidad crítica – en su sentido ilustrado, es decir, al que apuntaba Kant, por mencionar un autor- del ser humano, para consumarlo como sujeto o, mejor, sujetado. Claro está que es más fácil identificar la presión para la destrucción de la criticidad en los regímenes totalitarios del pasado, lo que nos sirve de excusa para ignorar los

nuevos metidos contemporáneos, en la medida que éstos, a pesar de tener el mismo fin, a los que ya se nos enseñó a condenar. (Botero, 2009)

El segundo elemento se denominará participación. Los estudiantes de Derecho están llamados a intervenir lo público a través de la acción y el ejercicio activo de la ciudadanía. Es decir, no se trata de actuar como una receptor lineal de conocimientos sin justificaciones fundadas del por qué y el para qué sino, con mayor relevancia, convertir el concepto teórico en fuente de transformación de la realidad social a través de la proposición activa de políticas públicas que favorezcan la inclusión y el respeto de los derechos humanos en todos los niveles decisorios de la comunidad.

Este es el verdadero sentido de un Estado Social y Democrático de Derecho fundado en los principios de la dignidad humana y la solidaridad (preámbulo de la Constitución Política), allí es donde se hace visible la importancia del ciudadano y de los mecanismos de participación incorporados en la Norma Superior por el constituyente primario como uno de los pilares del Estado Colombiano. Lo otro es hacerse a un lado, mantener una actitud pasivo-conformista frente a la vulneración de garantías fundamentales de los asociados y avalar de forma tácita, el sumergimiento de la sociedad civil organizada.

No obstante el derecho- por lo menos como lo concibo- no sólo describe conductas, sino que las motiva. Esto me remite al concepto de ciencia bifronte de Guibourg. Según él, el derecho tiene las funciones de motivar e interpretar conducta, pero cada una de estas funciones apunta a una ciencia del derecho distinta incompatible con la requerida por la otra. Partiendo de este concepto, considero, pues, que el derecho es una ciencia bifronte, en tanto busca modificar un entorno, siendo además su producto. Este juego o círculo interno es una maravilla. El derecho es fruto de una sociedad y cumple una labor legitimadora de lo existente en un proceso de descripción de conductas, pero no se niega a sí mismo el intento de modificar la misma estructura que lo produce. Puede operar como control de los ciudadanos frente al poder, pero también como sistema de control del poder en defensa de los ciudadanos. Obviamente, ha habido periodos históricos donde ha prevalecido más una

faceta que otra; de ahí la importancia de una “lucha por el derecho” (parafraseando a Ihering), que implica fundamentalmente, evitar que una cara termine por destruir a la otra. (Botero. 2009 p. 30)

El reto para los estudiantes de Derecho en la dinámica de la politeia consiste, además de la capacidad para problematizar, que surge de la misma naturaleza de la formación en la disciplina jurídica, en transformar los modelos estáticos de aprendizaje de la norma, los cuales en la mayoría de los casos permanecen inmóviles ante la creciente evolución de la sociedad, impactando el escenario de lo público mediante estrategias eficaces de participación, como lo puede ser, por solo mencionar algunas de ellas, la creación de políticas públicas en beneficio de la población vulnerable y el permanente control ciudadano sobre las decisiones tomadas por los órganos de poder.

La formación de los estudiantes de Derecho en la época contemporánea esta llamada a impulsar dinámicas diversas a través de las cuales el sujeto pensante, racional, consiente de su realidad, logre superar el statuo quo del que ha sido víctima (aunque algunos otros podrán decir cómplice) desde hace mucho tiempo, viendo cómo se deslegitima el concepto de sociedad civil organizada y se sumergen los principios fundantes del contrato social que tenía como propósito contar con un mundo imperante de la convivencia pacífica a costa del sacrificio de las libertades individuales.

El gran principio de la libertad vuelve a ser básico en este aspecto, en su vertiente de tolerancia, que fue el centro moral de la verdadera Ilustración, aun cuando su instrumentalización política se olvidase de ella. Todo ser humano es libre de tener los planteamientos morales, en el plano personal, que mejor se ajusten a su razón, creencias y aspiraciones y los demás debemos respetar su opción. Al propio tiempo, la sociedad, en idéntico marco de tolerancia, debe definir las grandes metas, objetivos y valores comunes de la convivencia, los cuales habrán de tener un alto grado de flexibilidad, a fin de que sea posible la convivencia social de personas con planteamientos vitales y morales muy dispares.



Pues bien, el centro de esta ética social son precisamente los Derechos Humanos, de tal manera que cuando en una sociedad pretendidamente pluralista la ciudadanía siente que no existe un referente ético, automáticamente hay que temer por la virtualidad práctica de los Derechos Humanos en esa misma sociedad. (Suñé, 2009 p. 12)

El reto para el dicente de Derecho en la actualidad, es acercar los medios tecnológicos con los que cuenta para construir una aldea global (empleando el concepto del Maestro Suñe Llinas) que posibilite la participación activa de todos los ciudadanos en la construcción de políticas públicas a través de las cuales los grupos menos favorecidos logren alcanzar una igualdad material, que por demás ha de ser superior a la igualdad de leyes, estática por su misma naturaleza en normas que fueron creadas en siglos atrás con realidades y paradigmas sustancialmente distintas. En los tiempos presentes, el acceso al internet y el gran fenómeno de la globalización han permeado los diversos escenarios de la vida cotidiana, por lo que es claro, que el propósito de formar un estudiante integral no puede permanecer ajeno a las necesidades tecnológicas imperantes, que además de ser protagonistas de las nuevas dinámicas, inciden de manera notoria, en la forma como se forjan las ideas y actuaciones sociales. (Piénsese por ejemplo en los delitos informáticos y la manera como ellos han motivado en los órganos de poder la creación de normas reguladoras de las conductas humanas que atenten por el manejo inapropiado de los medios electrónicos, en contra de bienes jurídicamente tutelados)

Se necesita, pues, que la cibernsiedad civil genere un nuevo poder constituyente para la *Telecivitas* que ha de globalizar la Nación de Naciones que es hoy, ya, la *societas generis humani*; un poder constituyente no basado en la fuerza, sino en la razón. Este poder constituyente no ha de ser tanto internacional, como metanacional, por lo que su lugar propio no está en Naciones Unidas, en la ONU, que es el último residuo global de la sístole estatal, sino en una nueva organización ciberespacial, cuya sede principal debiera radicar en el propio ciberespacio. (Suñé, 2009, p. 22)

En pocas palabras, se aboga en este escrito por el nacimiento de una nueva ilustración en que la que se forje el concepto de civilidad y con ella de derechos

humanos inherentes a la condición de sujetos dignos. Derechos que deben evolucionar conforme a las nuevas realidades de la informática y el acceso a la velocidad de la luz, de datos y significados que a veces, objeto de la manipulación mediática y de los poderes de época, impiden al sujeto racional, comprender de manera cierta las problemáticas que afrontan algunas comunidades a causa de una democracia de mentiras cubierta de sesgos políticos, corrupción y delitos de lesa humanidad (y no sólo se refiere este concepto a los que se encuentran incorporados en los códigos penales).

La tarea de la paidea encuentra su razón de ser en la formación de sujetos integrales capaces de problematizar y cuestionar el mundo que los rodea. Sin embargo, y esta conclusión enmarca una de las principales posiciones expuestas en el documento que se presenta, de nada sirve entender la realidad circundante si se permanece estático ante la oportunidad de transformar los ya conocidos modelos operacionales del gobierno frente a sus gobernados. La apuesta es, formar sujetos capaces de proponer nuevas maneras de ejercer la ciudadanía y de construir un Estado Democrático; la apuesta es contar con estudiantes sin miedo de alzar la voz cuando encuentren una norma injusta, violatoria de derechos y garantías fundamentales; ¡Estudiantes! el reto es impactar los escenarios de lo público mediante dinámicas que repugnen la corrupción y las formas facilitas de posicionarse de la sociedad, educarse para educar y defender a toda costa los derechos propios y los del colectivo que habitan.

El compromiso es buscar a los invisibles, a los de las estadísticas, a los pobres, los desempleados y los excluidos socialmente, no solo a los que muestran los medios de comunicación o los que se consideran en estado de debilidad manifiesta porque así lo piensan los gobernantes de época. El compromiso es abrir las mentes más allá de lo que muestran los soberanos movidos por sus propios intereses. En definitiva el reto es creer en un presente diferente, y eso quiere decir que la apuesta es el hoy, no el mañana que es incierto y que necesariamente, tendrá que construirse desde este mismo momento, para no seguir inmersos en una melancolía perpetua de aquello que pudo ser y nunca lo fue.

Es necesario entonces proponer una nueva *paideia* para la formación de los estudiantes de Derecho, como aporte a la formación de un ciudadano coherente con la Carta política de 1991 y que contribuya a la generación de una sociedad distinta, ética, direccionada al bien común como lo fue en su momento para los griegos, con base en el diagnóstico descrito se propone en Colombia cuales pueden ser los mojones en los que se sustente dicha formación y que sea coherente con el contrato social.

Hasta aquí es posible aseverar que la *politeia* en Colombia presenta una enorme brecha entre el contrato social contenido en la Constitución de 1991 que promulga una organización democrática impulsada por la participación y la promesa de un Estado Social de Derecho, pero que en el ejercicio ciudadano se evidencian los aprendizajes sociales y prácticos delineados por la Carta Política de 1886 que caracterizaba un Estado Nación desarrollador de una democracia representativa sin mayores asomos de inclusión de sus asociados e inclusive que propició la exclusión desde las primeras líneas de su preámbulo en el que definía la obligación de hablar una única lengua, solo practicar la religión católica y donde solo se reconocía la raza blanca, esto en un país por esencia multicultural, transversado por mas de 130 etnias indígenas.

Por ello es necesario replantear una nueva *politeia* no tanto teórica sino práctica (puesto que el discurso constitucional colombiano en su retórica resulta bastante incluyente) que guíe las acciones de los ciudadanos en Colombia, y que en los términos de lo que problematiza esta investigación permita proponer una formación de los estudiantes de Derecho, segmento importante de la sociedad que podrá contribuir a la transformación social.

La delineación de dicha propuesta se basará principalmente en los aportes que al tema ha realizado (Suñe, 1998, XXXIV) cuando se refiere los requisitos que debe tener un Estado respetable, por ello se concatenará su línea de pensamiento con los modestos aportes de la autora en el análisis de la situación colombiana, al respecto plantea

Entiendo, pues, que un Estado auténticamente legítimo, o lo que es lo mismo, un Estado respetable, ha de reunir una serie de requisitos, sin el conjunto de los cuales no existe auténtica libertad civil. Tales requisitos, que se reitera deben concurrir todos ellos, y no sólo algunos, son los siguientes: Democracia, principio de legalidad y Estado de Derecho, reconocimiento, protección de los Derechos humanos y equilibrio de poder en el seno del Estado: división de poderes e independencia del poder judicial, equilibrio de poder entre el Estado y la sociedad civil: una razonable dimensión del Estado.

Para la *Democracia*, Suñe cita a Locke, respecto a que siendo los seres humanos libres, iguales e independientes por naturaleza, ninguno de ellos puede ser sometido al poder político de otros sin que medie su propio consentimiento. Para entender la práctica de democracia que requerimos es necesario remitirnos un poco a su estructuración a través de la historia.

Es importante reconocer la diversidad de las teorías sobre la democracia y son múltiples los conceptos sobre ella. En la literatura se encuentran diversos significados de democracia en los que la idea de fondo es el autogobierno de los individuos y las comunidades humanas. Las diferencias se presentan al intentar caracterizar la combinación adecuada de valores, instituciones y prácticas que favorecen ese ideal de democracia, cuyos postulados se recogen en las diversas acepciones del término, según del Águila, así:

a) un régimen en el que los ciudadanos se gobiernan a sí mismos (directamente o por medio de representantes) y poseen todos los recursos, derechos e instituciones necesarios para hacerlo. b) aquel régimen político en el que existe responsabilidad de los gobernantes ante los gobernados, lo que se concreta en que estos últimos, a través de las elecciones y otras instituciones, ejercen control sobre aquellos. c) Aquel sistema definido por el pluralismo, la competencia libre entre élites y la responsabilidad y d) aquel sistema que quizá no sirva para elegir a los mejores gobernantes, pero sí sirve para expulsar a los peores con costes sociales y humanos mínimos (Del Águila R. , 1997, p. 46).

Las combinaciones entre estos postulados ha generado distintos modelos de democracia que se han ordenado de diversas formas. Sin embargo, este no es el

objeto principal del trabajo, que se centra sobre la democracia participativa, que es el contexto colombiano, dentro del cual se desarrolla este proceso y que da pie a la pregunta de investigación.

### **La democracia participativa**

La democracia participativa remonta sus raíces a la antigua Atenas, donde la asamblea era el centro de la vida política, los ciudadanos tenían una participación directa, todos tenían la posibilidad de ocupar cargos públicos por períodos, se votaban en la asamblea las leyes que acatarían y ejercían directamente funciones judiciales. Todos los ciudadanos tenían igualdad política y tenían la oportunidad de gobernar por turno en igualdad de condiciones.

Los ciudadanos eran las personas que participaban en la toma de decisiones políticas, se vinculaban al ejercicio del poder y se involucraban activamente en la justicia<sup>23</sup>. Es decir, los ciudadanos tenían una orientación cívica (*politikon*) que expresa una relación entre lo social y lo político. Adicionalmente, ser ciudadano implicaba tener la capacidad de mandar y ser mandado, de gobernar y ser gobernado. En esta forma, quienes participan en el ejercicio del poder deben tener la capacidad de ser autoridad en el diseño de las deliberaciones políticas, y también de obedecer y acatar las normas que ellos mismos establecen.

El ciudadano es “el habitante de la ciudad que participa en el poder de la comunidad” (Zapata, 2001, p. 27). según esta consideración, sólo los hombres que tenían dicha vinculación se incluían en la categoría de ciudadano. Ni los esclavos, ni los niños, ni los ancianos, ni las mujeres entraban en ella, pues quedaban excluidos de cualquier posibilidad de intervención en lo público.

La polis griega corresponde al ejercicio de la ciudadanía circunscrito al juicio público y colectivo, es el espacio propio de la excelencia humana e implica la presencia de otros para el reconocimiento de esa valoración. Se le asigna una identidad como ámbito supremo del encuentro social, de la isonomía, del

---

<sup>23</sup> La justicia allí es entendida como el poder judicial, más no como el ideal de justicia o de lo justo.

ágora, del contrato social entre iguales; que expresa el sentido y el significado de la libertad, la razón y la decisión asociada a la presencia del hombre (Arendt, *¿Qué es la política?*, 1997, p. 26).

Puede decirse que la concepción aristotélica prevalece hasta nuestros días para definir al ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía, asociada al debate sobre lo público, de la construcción del bien general, del Estado, de la pertenencia o vinculación de una persona con su estructura social. Sin embargo, la concepción moderna de democracia participativa difiere del antiguo modelo griego pues resulta insuficiente hacerlo girar alrededor de la protección de los intereses individuales y, por lo tanto, debe fundamentarse en la idea de participación política ciudadana, dado que, en términos de Sartori, “entre la denominación de democracia y su referencia, entre el nombre y la cosa, el paso es larguísimo” (1994, p. 3). Esta distancia entre teoría y práctica significa que es urgente la necesidad de profundizar en la coherencia que debe tener el significado de democracia y los hechos que la configuran:

La democracia participativa es el tipo de teoría que propone una igual participación en un doble sentido: 1) que cada quien tenga igual oportunidad de llevar al orden del día de las decisiones colectivas los problemas que para él son importantes; 2) que cada quien tenga igual oportunidad de ver atendidos sus puntos de vista en los resultados de las decisiones colectivas (Cortina, 2001, p. 45).

En este sentido, las ventajas de la democracia participativa son garantizar el autogobierno colectivo, crear una ciudadanía informada y que los ciudadanos puedan participar en las decisiones de la comunidad, cuyos objetivos son comunes y en la que se aspira a desarrollar las capacidades humanas individuales: El principio de participación democrática expresa un sistema de toma de decisiones, un modelo de comportamiento social y político fundamentado en los principios del pluralismo, la tolerancia, la protección de los derechos y libertades con una gran responsabilidad de los ciudadanos en la definición del destino colectivo (Garcés Lloreda,

2001). Desde este punto de vista, es preciso resaltar algunos tópicos que caracterizan el modelo de democracia participativa:

1) deliberación conjunta en la esfera pública considerada como el conjunto de espacios sociales y políticos en los que los ciudadanos se encuentran, deliberan y debaten en busca de acuerdos que sean capaces de regular su vida en común; 2) autodesarrollo individual a través de la participación (dado que la participación genera hábitos de diálogo, desarrolla habilidades argumentativas; etc, que enriquecen a los individuos); 3) sufragio universal y uso ciudadano de las instituciones mediadoras de participación (elecciones, partidos, sindicatos, grupos, corporaciones, etc. Sirven así de canales de comunicación entre las instituciones representativas y la opinión pública ciudadana); 4) participación ciudadana en una sociedad civil densa y poblada de instituciones mediadoras (asociacionismo voluntario- no necesariamente político-, participación extensiva en otras zonas sociales tales como el lugar de trabajo o de estudio, etc); 5) democracia considerada como una forma de vida, no sólo como un conjunto de instituciones (formación de ciudadanos democráticos, informados, capaces de juicio político y cuyos hábitos y valores se vinculan a los procedimientos de diálogo y consecución del consenso y ordenación del disenso)” (Del Águila R. , 1997, p. 68).

En esta forma, la democracia participativa puede suscitar una nueva forma de organización social y de relación de la sociedad con el Estado. Se reconoce aquí la pluralidad de los ciudadanos en el sentido de que si alguien estaba excluido en razón de etnia, creencia, sexo u otra dimensión, pueda manifestar las condiciones de su exclusión en el escenario público, y pueda participar a través de la deliberación en la construcción de las formas de aceptación. El autodesarrollo individual en la democracia participativa tiene en su base una categoría de autonomía que permite que el sujeto pueda desarrollar todas sus capacidades en busca de sus intereses individuales y, principalmente, colectivos. En este sentido, la democracia participativa no es un modelo impuesto sino una construcción sociocultural que se renueva de manera permanente a través de la interacción de los ciudadanos dentro de un contexto determinado y bajo unas circunstancias específicas.

De esta manera, la democracia participativa puede considerarse como una forma de vida y, por tanto, no puede estar expresada solamente en instituciones o en normas, sino que debe encarnarse en prácticas concretas de vida que evidencien la autonomía, la acción y los intereses de los ciudadanos que hacen parte de una sociedad y que expresen en acciones concretas los postulados teóricos de un Estado democrático, tales como valores, solidaridad, respeto, justicia y equidad entre otros.

En esto la democracia participativa a pesar de su apellido, se encuentra con lo propuesto con (Suñe, 2009 XXXV) y es que entrañaría “el principio de legalidad, la división de poderes, protección de los Derechos Humanos, la mensurabilidad del poder del Estado” y agregaría que la voluntad de participación de los asociados, única posibilidad de que efectivamente se cumpla la participación que califica como tal a la democracia en Colombia.

Ahora bien, en el marco presentado por Suñe, respecto al principio de legalidad y Estado de Derecho, en el marco de la democracia participativa en Colombia es obligatorio que se estuviera a la sujeción de la ley, sin embargo parte de los problemas por los que no logra desdoblarse la propuesta constitucional es por el incumplimiento no solo de la ley, sino de los principios fundamentales que se promulgan y con ello se incumple otro de los presupuestos de legitimidad del Estado en Colombia, y la violación constante de los derechos humanos.

Desde la perspectiva de Amartya Sen, el desarrollo de la libertad política contiene básicamente un proceso de desarrollo amplio y garantía de las libertades fundamentales de los asociados, obviamente integrada con otra serie de libertades como son los servicios económicos, las oportunidades sociales, la transparencia y la seguridad, todo ello a partir de un fin primordial denominado papel constitutivo de las libertades y un medio o instrumento para alcanzarlo.

El concepto de libertad adoptado por Sen comprende dos aspectos: el primero son las oportunidades reales que tienen los individuos y el segundo, es el proceso que hace posible las libertades de acción y de decisión. Ahora, dicha perspectiva de libertad política se basa fundamentalmente en el reconocimiento y el compromiso



social de la libertad individual partiendo de la posibilidad que se le da al hombre para disfrutar de lo que Sen denomina sus libertades básicas, es decir (la libertad política: derecho a votar y a ser elegido para un puesto público, y la libertad de expresión y reunión; la libertad de conciencia y de pensamiento; la libertad de la persona que incluye la libertad frente a la opresión psicológica, la agresión física y el desmembramiento (integridad de la persona); el derecho a la propiedad personal y la libertad respecto al arresto y detención arbitrarios, tal como está definida por el concepto de Estado de Derecho).

En la teoría de Amartya Sen, en la medida que se tenga mayor acceso a ciertos bienes se dispondrá de más libertad, es decir “la utilidad de la riqueza reside en las cosas que nos permite hacer... en las libertades fundamentales que nos ayuda a conseguir.”<sup>24</sup> Se puede aseverar que la población pobre de Manizales tiene un acceso muy limitado a bienes que le ofrezcan libertad, dado que si no tiene un adecuado acceso a educación, salud, empleo, vivienda y alimentación, la búsqueda constante de los mismos, limita la libertad expuesta por Sen.

Incumplido el primer presupuesto de la teoría de Sen en cuanto al acceso de oportunidades se incumple también el segundo, es decir la posibilidad de acción y decisión. Sen señala como uno de los argumentos más convincentes de la libertad política, la posibilidad que tienen los asociados de discutir y debatir, ello incluye por su puesto la participación en un contexto de conocimientos y un nivel educativo básico, ello fundamentado en que “son las personas (con una educación básica) directamente afectadas las que deben tener oportunidad de participar en la decisión.”<sup>25</sup> En las condiciones en que se encuentra la población sujeto de este proceso, su participación no es posible, no cuentan con niveles educativos que les abra un espacio en el escenario público para participar, y mucho menos para trazar los lineamientos de una política que les permita defender el acceso a sus derechos.

---

<sup>24</sup> Sen. Pág 30.

<sup>25</sup> Sen. Pág. 50.

Así, en la posibilidad de participación radica uno de los aspectos fundamentales del desarrollo como libertad, porque de lo contrario, no sería posible alcanzarlo, por estar ausente el necesario desarrollo democrático.”<sup>26</sup>

Desde el preámbulo anterior es claro que la cultura ciudadana y el respeto de los derechos humanos son fundamentales para la construcción de sociedades democráticas y pacíficas en el sentido de evitar mecanismos o acciones de agresión para resolver las contradicciones propias de la vida en comunidad. Al enfrentarse a situaciones complejas, las comunidades activas en estos espacios académicos, asumirán posiciones políticas alternativas de liderazgo en la solución de sus conflictos.

Respecto al cuarto elemento planteado por Suñé, la división de poderes e independencia del poder judicial, Se puede hacer una primera aproximación a independencia judicial, siguiendo a Linares:

“(…) podemos distinguir analíticamente dos dimensiones de la independencia judicial: una negativa y otra positiva. La primera consiste en la habilidad de evitar distintas fuentes de coerción y lealtades; mientras que la segunda consiste en la aplicación del derecho —y de todas sus fuentes— en la resolución de un caso concreto. Es importante señalar, también, que esta bidimensionalidad del concepto es aplicable tanto a los sistemas regidos por el common law, los sistemas legales de origen continental, como a cualquier otro sistema de justicia regido por principios de equidad o por la costumbre. En ese orden, por “derecho” debe entenderse tanto la ley promulgada por el Congreso —propia del sistema legal continental— como la regla del “precedente” —propia del common law—; así como los principios de equidad o las reglas consuetudinarias tenidas como norma en sistemas de justicia informales y que también pueden fundar una regla decisoria en sistemas legales cuando existen lagunas normativas” (Linares, 2004, p. 82)

---

Pobreza y Derechos Sociales Fundamentales. Revista Estudios Jurídicos Universidad de Antioquia. 2009 artículo de investigación proveniente de la investigación Limitaciones a las libertades y derechos de los habitantes de Caldas estratos 1 y 2. Terminada 2009

La independencia judicial es un concepto difícil de analizar en países con realidades complejas y problemáticas como Colombia,

“(…) ‘la independencia o el ‘poder’ del Poder Judicial arranca más de su legitimidad social que de la letra de una Constitución o de una ley’”. Lo que se aprecia en muchos países de la región es que, a pesar de las reformas normativas, los poderes judiciales todavía no han ganado la legitimidad social. Con procesos de selección judicial realmente transparentes, transparencia en su actuación y funciones que permita la rendición de cuentas, y con la demostración de capacidad para utilizar su control constitucional en forma responsable, los poderes judiciales pueden ganar la legitimidad social. Es un proceso largo y permanente, que requiere el esfuerzo de los poderes públicos y de la sociedad civil organizada, que debe entender el rol del poder judicial y de los otros actores del sistema de justicia, apoyar su independencia e imparcialidad, y fiscalizar sus acciones” (Popkin, 2004,p.28)

La independencia judicial no solamente depende de aspectos técnicos que efectivamente obliguen a la separación de poderes, sino que depende mucho más de aspectos sociales y políticos Mauricio García Villegas señala al respecto:

“(…) 1) las deficiencias del régimen político colombiano relativas a la democracia y a los partidos políticos, 2) la violencia derivada de la incapacidad del Estado para cumplir con sus cometidos en materia de seguridad, y 3) una cultura política tolerante con la ilegalidad que se fue creando a partir de los dos problemas anteriores, es decir, de las deficiencias democráticas (ilegitimidad) y de la persistencia de la violencia (ineficacia)” (García Villegas, 2009, p.19)

De todas formas es imprescindible que en la organización del Estado, haya separación de la rama judicial, a pesar de todos los aspectos de orden social que tienden a impedirla, pues solo así puede garantizarse este presupuesto para que pueda llamarse *respectable* el Estado. Para (Rubiano Galvis,p.85).

“La separación de los jueces de las fluctuaciones políticas coyunturales y de los intereses de las mayorías justifica la defensa de la independencia de la justicia, pues si las decisiones judiciales dependieran del calor de las discusiones políticas del momento, y respondieran a lealtades, presiones o injerencias

indebidas, la sujeción al imperio de la ley —fundamento del Estado de derecho o rule of law— no sería más que letra muerta”

### Nueva paideia para los estudiantes de derecho en Colombia<sup>27</sup>

Una nueva paideia para los estudiantes de Derecho en Colombia, que sintetice las necesidades que plantea la democracia participativa,

**Tabla 6. Categorías de problematización de los programas de Derecho**

Categorías	Sub-categorías			
Pedagogía	Conceptos articuladores	Modelos pedagógicos Objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, relación maestro-estudiante, medios, evaluación.		
Currículo	Conceptos de Currículo	Características curriculares	Referentes teóricos curriculares	Gestión curricular
Investigación	Investigación formativa	Investigación científica	Gestión del conocimiento	
Relación con el sector externo	Proyección	Extensión	Prácticas académicas	
Gestión	Estructura académico-administrativa	Medios educativos	Bienestar Universitario	Infraestructura
Internacionalización	convenios	Programas o proyectos de cooperación	Pasantías	Movilidad

Fuente: elaboración propia del el equipo de investigadores.

Aunque es relevante el aporte de la disciplina jurídica en la construcción y comprensión del Estado, también lo es la lentitud de la profesión en la transformación de sus prácticas, de modo que, en su implementación puede hablarse de reestructuración social. Esto es plausible puesto que, mientras la teoría del derecho es siempre vanguardista, no se suele reflejar en la cotidianidad jurídica

<sup>27</sup> este acápite es ampliación del capítulo Antecedentes de la Formación jurídica en Colombia en el libro Lineamientos técnicos para los programas de Derecho en Colombia. En publicación. 2015.

normativa, que está estancada, con bajos niveles de participación de la sociedad y un escaso crecimiento del capital social (Figueroa, 2008, pág. 48).

Desde hace algún tiempo, la academia jurídica en Colombia, viene reflexionando sobre varios aspectos que ameritan atención por su actualidad y la necesidad de adaptación a la formación jurídica moderna (Molina, 2014). y se ha denunciado desde hace algún tiempo un deterioro en la percepción de la ciudadanía sobre el funcionamiento de la justicia y el papel de los abogados en la sociedad, como se puede leer en el Editorial de El Tiempo (2013). Por ello, como lo afirmaba el Ministro de Justicia Alfonso Gómez Méndez (El Siglo, 2013), la formación de los abogados necesita una revisión integral. Esto implica, en palabras del Ministro, la revisión completa de las variables que inciden en la formación y el desempeño profesional de los abogados. Dentro de estas variables, se encuentra la revisión de la calidad de la educación en la concepción de los currículos universitarios de la educación jurídica.

Esta reforma tiene proporciones enormes, pues la profesión jurídica, como la afirma el artículo primero del Decreto 196 (1971) (estatuto del ejercicio de la abogacía), “La abogacía tiene como función social la de colaborar con las autoridades en la conservación y perfeccionamiento del orden jurídico del país, y en la realización de una recta y cumplida administración de justicia”. En palabras constitucionales (Artículos 67, 68 y 69), la educación superior es un servicio público que puede ser delegado a los particulares. De esta manera, es necesaria una reforma de los programas de Derecho por sus amplias implicaciones en el manejo del Estado y de la justicia, y para mejorar el nivel profesional de los abogados que llegan a la exorbitante cifra de 14 mil sancionados por faltar a la disciplina de la profesión.

El Ministerio de Educación ha debido modernizar los programas de Derecho, pero la resolución 2768 (2003), que regula los contenidos mínimos de la formación del abogado no se ha actualizado. La obsolescencia de esta norma se debe probablemente a la inmovilidad administrativa de la institución y a los cambios en la dirección del aseguramiento de la calidad. En este sentido, tiene razón el Ministerio de Justicia en denunciar dicho inmovilismo, que produce varios problemas graves

que afectan la formación de calidad en los programas de Derecho. Estos problemas, ya denunciados por la comunidad académica (ACOFADE, 2014), se resumen en cinco puntos:

1. Falta de regulación actualizada en competencias jurídicas: comunicativas, éticas, investigativas, conflictivas y cognitivas, que se evalúan por el ICFES en las facultades de Derecho desde hace cinco años.
2. Faltan elementos mínimos de exigencia en la formación actual de la profesión del abogado, tales como investigación, escritura y oralidad jurídica, políticas y técnicas pedagógicas, movilidad, entrenamiento práctico, proyección social, clínicas y laboratorios de práctica judicial, capacitación tecnológica de los estudiantes, acceso al dominio de lenguas extranjeras, competencias interdisciplinarias, formación ética de la profesión y flexibilidad en la formación.
3. Falta una adecuada articulación entre el Ministerio de Educación y el CNA en materia de exigencia de requisitos mínimos de calidad.
4. Falta una adecuada articulación entre la evaluación de los contenidos mínimos de calidad y las competencias básicas de aprendizaje.
5. Falta una política pública sobre educación superior en la que el componente jurídico tenga un capítulo especializado por la transcendencia para el país de la formación de los jueces y más de la mitad de los funcionarios públicos.

### **Apuestas formativas en la educación jurídica**

La formación de abogados se enriquece por un pensamiento interdisciplinario y por la capacidad de los estudiantes del pensar y de convivir, como elementos que contribuyen a forjarlos como profesionales y como ciudadanos, capaces de participar en las controversias sociales. Esto implica un actuar ético y político que orienta las formas culturales y la representación de sí mismos y del conocimiento. Se expresa allí la apuesta por configurar una ciudadanía del siglo XXI que aporte a la construcción de un nuevo modelo de sociedad en torno al respeto, la autonomía y la colaboración para el aprendizaje continuo (Giroux, *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*, 2006). Se propone en este horizonte una formación humanista, animada por una sólida fundamentación de los conocimientos disciplinares que forme juristas autónomos, capaces de liderar los cambios de su profesión, que propicien la

participación crítica e informada de los sujetos en los debates sociales. Una formación ética, científica y técnica, que permita un ejercicio profesional de calidad y el impulso de la potenciación de lo cultural y lo social de las nuevas generaciones, hecho estratégico en el desarrollo de un proyecto de nación.

Conviene recalcar que en la educación jurídica se requiere una formación que fortalezca las bases científicas, el cuidado de sí, la sensibilidad social y el trabajo autónomo y en equipo del abogado. Dichos elementos son el fundamento para garantizar capacidades profesionales, investigativas, artísticas, de servicio social y de cambio a través de un compromiso con el conocimiento y con la solución de problemas. Por esta vía, la formación es integral. Esta categoría se entiende a partir de un fortalecimiento cognitivo, de las capacidades profesionales y de la formación crítica y reflexiva comprometida con la transformación (Giroux, 2008) de la región y del país. Es preciso que la formación se centre en una perspectiva humanística y fundamentada en el respeto, la tolerancia, la deliberación y los valores que hacen posible la convivencia. El proceso formativo del abogado debe garantizar un desarrollo cultural, ético y estético del sujeto y fundamentarse en el conocimiento y ejercicio de los derechos y los deberes.

La formación debe centrarse en la producción de conocimiento para crear personas transformadoras e investigadoras de la realidad, con visión desarrolladora e integradas consciente y afectivamente a su realidad. La investigación propicia la formación de gestores, emprendedores, innovadores, empoderados y participativos. La investigación en la Universidad hace que esta no sea solo transmisora de conocimientos sino que sea también su generadora, como el eje de toda la vida académica (INER, 2002).

La perspectiva de formación y educación universitaria descrita anteriormente debe fortalecer la comprensión de la dinámica social, a partir de una relación de la investigación con la formación del abogado. En este horizonte, se apuesta por una formación integral fundamentada en la ciencia, la ética, el humanismo y la investigación, realizada a partir de una potenciación de comunidades académicas que conserven y cuiden el medio ambiente y la cultura.

La formación de calidad implica la producción del conocimiento, el estímulo a la innovación, la creatividad y la formación de un espíritu científico. La concreción de una propuesta educativa en tal perspectiva se concibe a partir de cambios en las propuestas pedagógicas de los profesores, fundamentadas en una formación centrada en el aprendizaje y en el aprender a aprender.

De acuerdo con este propósito, la formación en el pregrado requiere ser llevada a cabo mediante la investigación formativa desarrollada en las cátedras de investigación, en las prácticas de extensión, en las monitorias académicas y en los semilleros de investigación. Este tipo de prácticas propician la participación de los estudiantes en investigaciones formales y los familiarizan con el uso de herramientas metodológicas que les permiten fortalecer una actitud crítica frente a las teorías y prácticas de su formación. Estos espacios formativos incentivan una búsqueda de nuevas opciones que enriquezcan su desempeño como profesores (Restrepo B. , 2003, pág. 24).

El ideal de formación del abogado es una formación centrada en la investigación como eje transversal del currículo, para potenciar la observación, la reflexión, la crítica, la escritura y el sólido conocimiento jurídico a través de una formación investigativa y participativa, centrada en lo cultural y lo social (Letelier, 1999).

La formación en investigación implica un proceso transdisciplinar y transversal, que no necesariamente demanda cursos de investigación, pues es factible que en cada asignatura se aporten elementos investigativos que afiancen la capacidad crítica y de indagación en función de la solución de problemas. Tal formación se funda en la:

...capacidad de asombro, imaginación, descubrimiento y seguimiento sistemático de problemas reales de la práctica- se configura como una propuesta pedagógica en la medida en que se incluye en la dinámica social, otorga a los grupos la posibilidad de confrontar ideas por medio de un trabajo colaborativo en el que participan los pares de un equipo (Facultad de Educación, 2007b, pág. 13).



Es, pues, imprescindible concretar la formación en la investigación, como búsqueda de una imagen del profesor con espíritu investigativo que, además de reflexionarse oralmente, escribe, socializa y publica, y aprende a investigar investigando.

La formación busca el fortalecimiento del trabajo disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. En este sentido, es posible integrar las disciplinas en la solución de problemas jurídicos que se presentan en relación con el proceso pedagógico.

Una formación centrada en la investigación es integral, y consolidarse en un clima formativo integral que derive en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, y en la movilización de competencias y habilidades sobre los saberes específicos. La investigación propicia el acceso crítico a las teorías que se producen en el campo jurídico y a pensar, estructurar y aplicar nuevas didácticas (Beneitone & otros, 2007).

En esta perspectiva, la docencia en el ámbito jurídico comprende el concepto de formación, que integra conocimientos, habilidades y valores; formar en y para la democracia, la cultura, las artes, la tecnología, la ciencia y la convivencia ciudadana. Esta concepción de formación produce un impacto en los docentes que orientan los procesos de formación y en los alumnos que avanzan en su empoderamiento.

La formación propicia la delineación del sujeto, así lo comprende Klafki (1987), cuando plantea que la formación es apertura de una realidad material y espiritual a una persona (aspecto objetivo), pero esto significa también apertura de esta persona a esa realidad (aspecto subjetivo). En ese sentido, limita con la autodeterminación, frente a la cual un maestro puede responder a las preguntas que le plantea el mundo, y saber lo que significan los descubrimientos de las ciencias y de la historia.

En esta mirada sobre la formación, el eje de la propuesta curricular en los programas de derecho requiere que, en la circulación del conocimiento, se afirme la singularidad y la sensibilidad para permitir una apropiación del saber, a partir de su análisis, interpretación, recreación y creación. Se propone allí una mirada pedagógica del proceso formativo que cualifica la formación de los abogados a partir del dialogo

con los saberes y con el cuidado de sí, a partir del cual se forma el sentido de justicia. La activación de la dimensión pedagógica es clave en la dinámica educativa del abogado que quiere ir más allá de lo instructivo como posibilidad de una cualificación que propicia la formación humana.

La formación parte de la perspectiva crítica que fundamenta la enseñanza más allá de la adquisición de habilidades cognitivas, para centrar la formación de los abogados en dinámicas que propicien la voluntad de saber. Serán personas capaces de entablar diálogos críticos con el conocimiento, de manera que puedan romper con las representaciones hegemónicas que prevalecen en las formas socio-culturales que circulan en la universidad. La formación demanda la comprensión y la crítica, que no es neutral, y que permita encontrar los intereses, los imaginarios y las perspectivas mediadas por relaciones de saber-poder, entre lo dicho y lo no dicho (Giroux, 2003).

Como se observa, la formación no se garantiza por un conocimiento o un saber específico de un profesor. No se trata de transmitir conocimientos, sino de impulsar una pasión por el saber. En este sentido, se trata de la construcción de un sujeto íntegro, crítico, sensible, pluralista, responsable, crítico, reflexivo, actualizado e innovador mediante asignaturas que busquen desarrollar competencias para usar las tecnologías sobre las que se construye un nuevo modelo de sociedad.

Así como la formación es un elemento central del ámbito pedagógico, para potenciar al alumno, la educación como objeto de estudio amerita un análisis sobre la educación jurídica. La educación es el principal instrumento para ampliar la libertad y es mediadora del desarrollo de las potencialidades, y las capacidades para existir y actuar. Ella permite el acceso al conocimiento y a la herencia cultural en función del desarrollo humano, la construcción de tejido social, la democratización del saber y la posibilidad de construir un proyecto de otro mundo posible.

Desde esta perspectiva, la labor educativa se propone impulsar la formación de sujetos reflexivos y activos, comprometidos con su propio destino y con la edificación de un mundo que suscribe como sus aspiraciones principales, la

convivencia pacífica y la dignidad de la vida humana, con la conquista del bienestar social (Sandoval & Otros, 2009, pág. 10).

Cabe en esta mirada, la sostenida por Queipo Timaná (1999, pág. 8) cuando expresa que educar es un proceso dinámico que pretende el perfeccionamiento de la persona, que busca planteamientos educativos acordes con el constante cambio tecnológico, con los medios de comunicación y los nuevos enfoques culturales, políticos, gubernamentales e institucionales, para contribuir al proceso educativo de la sociedad, fomentando una formación polivalente y multifacética que permita adaptarse al desarrollo, prepararse para el aprendizaje continuo y ser una persona crítica, sensible y receptiva al cambio.

En esta perspectiva, los profesores universitarios en el campo jurídico debemos promover un desarrollo integral que permita reconocer las potencialidades de los estudiantes de Derecho. Esto debe ser resultado de un proceso de subjetivación que se incuba en la transmisión de representaciones sociales que ordenan el modo de ser y hacer el mundo. Este proceso de humanización incide en la manera de producir conocimiento. La formación del abogado requiere centrarse en el aprendizaje y en el fortalecimiento de procesos cognitivos del estudiante, que se consolidan en la investigación y que propician una actitud crítica.

Más allá de los requerimientos establecidos en la Ley 1188 (2008) y el Decreto 1295 (2010), las universidades están llamadas a hacer investigación científica y no deben conformarse con menos. De hecho, según la Ley 30 (1992), las universidades deben acreditar su desempeño en “La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional” (Art. 19).

La realidad en los programas de Derecho revela una brecha entre la universidad descrita por la Ley 30 y la universidad que se conforma a través de sus programas solo a la formación de competencias para la investigación. Como académicos, a partir de la investigación efectuada por el Ministerio de Educación–Acofade, corresponde interpelar a la comunidad de académicos del país y problematizar el

tipo de investigación que se quiere y se necesita. Es así porque, a pesar de cierta miopía, la ley es clara y, más aún, si se interpreta sistemáticamente la norma, la universidad debe producir conocimiento nuevo y debe aportar a las soluciones para el desarrollo del país. Con esta apuesta por una educación coherente con el contexto, se desarrollará a lo largo de este informe la apuesta de formación que se propone para los estudiantes de Derecho.

## 5. LA METÓDICA

### Estrategia metodológica

La metodología con la que se abordó el estudio empírico en este trabajo es cualitativa y cuantitativa. La información cualitativa fue interpretada mediante un análisis de categorías emergentes y los datos cuantitativos fueron procesados mediante un análisis estadístico pues se buscó comprender las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho, y también pudimos comparar, cuantificar y relacionar estas concepciones.

Dada la naturaleza de conocimiento que se buscaba construir, un estudio cualitativo ofreció una posibilidad teórica y metodológica apropiada para abordar el problema de investigación respecto a las concepciones de participación del estudiante de Derecho puesto que el conocimiento de lo humano pasa necesariamente por los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo, pues el conocimiento mediado por procesos de aprendizaje no es un cuadro estático, sino que se moviliza en la dinámica de la búsqueda de sentido que implica la realidad humana.

Esto significa que la comprensión de los procesos humanos parte del reconocimiento de las interacciones, de otorgar contenido y significado a la acción como método válido de estudio en las ciencias sociales. Al respecto, Droysen plantea que el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y el no captar la parte interna de un hecho, acción social o conducta

equivale a no comprenderlo (Mardones, 1991, p. 30). Desde entonces, la comprensión representa una concepción metodológica propia de las ciencias sociales.

En ese sentido, se procura en este trabajo comprender las concepciones que han construido los estudiantes de Derecho en Colombia, a través del aprendizaje obtenido por las experiencias de la vida cotidiana y la educación institucionalizada en los programas de Derecho influidos por la Constitución Política.

Esta elección tiene un carácter hermenéutico, porque se busca descifrar los textos producidos por los estudiantes para encontrarles el sentido que dichos textos adquieren en su contexto. La interpretación es una construcción cultural que trasciende la sola explicación de los hechos o fenómenos para llegar a comprender lo que se estudia. Por eso, el proceso interpretativo está asociado al sentido, porque siempre que se interpreta un texto se pregunta por qué está escrito, qué sentido tiene. Ahora bien, respecto al método, la elección de alguno es concebido como 'una ayuda para la comprensión, pero no como su procedimiento necesario. Y esto es así, porque, según Ángel y Herrera:

En ciencias sociales no se afirma la existencia de *un* método, como si hubiera *uno único*, para enfrentar *cualquier fenómeno* humano, histórico, social y para *cualquier disciplina*. Se afirma, más bien, la pluralidad de métodos que convergen en torno al diálogo como posibilidad de aproximación a lo humano (Ángel & Herrera, La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método, 2011, p. 11).

Con esta advertencia referida a la crítica de la hermenéutica al método como criterio de validez científica y como apertura de los métodos científicos, es posible comprender que la interpretación sobre el sentido de los textos obtenidos es un ir y regresar permanentemente a ellos según el contexto en el que van apareciendo. En esta investigación, la pregunta por el sentido se refiere a la búsqueda de las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia la comprensión de esas concepciones tiene una finalidad en el tiempo, referida a la Constitución Política, y a las necesidades de la sociedad que requiere la

operacionalización de una Constitución que no puede quedarse en el mero discurso y que requiere una mayor coherencia entre la academia y la acción, el discurso y la práctica y se trata de comprender este sentido respecto a esa finalidad de la participación en el país.

Se han tenido en cuenta aportes de la hermenéutica ontológica política, que plantea respecto al proceso hermenéutico:

La interpretación que busca reconstruir el sentido de las vivencias de un grupo humano sólo puede lograrse en el espacio de la participación discursiva, argumentativa y crítica, en el espacio de la acción comunicativa que permita el diálogo de saberes y de valoraciones culturales, la contextualización y recontextualización de experiencias; esta participación, al mismo tiempo que permite la reconstrucción del sentido del texto, contribuye en la clarificación del propio sentido de las vivencias del investigador, ya que como lo afirmara Habermas en su libro “Conocimiento e Interés” el mundo de sentido transmitido y por interpretar sólo se abre al intérprete en la medida en que se le aclara al mismo tiempo, su propio mundo (Alvarado S. V., 2012, p. 18).

En coherencia con la lectura de la realidad que impacta el desarrollo del derecho y su ejercicio en la sociedad:

Todo texto o práctica cultural no puede ser comprendido de manera aislada, tiene que interpretarse ligado al texto. En este sentido el investigador tendrá que dar cuenta del marco histórico, social y cultural en el cual el texto fue producido, solo desde allí podrá desentrañar y reconstruir el sentido oculto en el texto (CINDE, 2011).

En este aspecto es importante también la apreciación de Ragin (2007, p. 143), que dio luz al enfoque final metodológico según un enfoque comparativo entre lo cuantitativo y lo cualitativo, pues, los estudios relacionados con la sociedad se articulan de manera potente con la vida social, y este es el caso de la investigación adelantada en este estudio sobre las concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia, que no es un estudio lineal, ni trata de dar una respuesta definitiva a la pregunta, sino que se trata de un fenómeno complejo que hace parte

de la diversidad formativa, cultural e histórica de los programas de derecho en Colombia.

Este enfoque comparativo planteado por Ragin para los estudios sociales apoya adecuadamente el estudio sobre concepciones de participación, pues la propuesta de comparar constantemente los datos y los programas elegidos, que son diversos, permitió la emergencia de los resultados obtenidos, y permitió la utilización de procedimientos cuantitativos y cualitativos, apropiados para estudios que incluyen la sociedad o fragmentos de ella. Según Ragin, “hablar acerca de la sociedad implica básicamente estudiar cómo y por qué las personas hacen cosas con los demás; cómo crean y deshacen familias y sociedades mercantiles” (Ragin, 2007, p. 38). Esto quiere decir que las acciones de los sujetos en la sociedad tienen múltiples causas, y muchísimas más formas de explicarlas. La relación con el estudio sobre concepciones se da en la emergencia de los datos, categorías y variables que permitió con la comparación, como ya se dijo, comprender el fenómeno estudiado.

Este enfoque es pertinente para la investigación por el número de categorías, instituciones participantes en el estudio, el estudio se realiza sobre las categorías e instituciones, pues, según Ragin, “los investigadores que usan el método comparativo examinan patrones de parecidos y diferencias entre un número moderado de casos. El típico estudio comparativo incluiría cualquier número entre unos pocos casos y cincuenta o más” (2007, p. 177). La pregunta sobre concepciones de participación entraña una característica de diversidad que hace parte de los resultados emergentes, pues fueron las sutiles semejanzas y diferencias las que se pusieron en la criba del enfoque comparativo para acercar los datos analizados con un manejo cualitativo y cuantitativo y comprender las concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia, de modo que coincide con el planteamiento de Ragin respecto a que:

El fin típico de un estudio comparativo que es revelar las diferentes condiciones causales conectadas con los diferentes resultados, es decir, los patrones causales que separan los casos en diferentes subgrupos. Esta atención



explícita a la diversidad distingue el enfoque comparativo del enfoque cualitativo (Ragin, 2007, p. 182).

Con base en esta propuesta, el estudio se planteó en tres escenarios en los que se dio cuenta de las concepciones de participación. El primero se refiere a la teoría en que se indagó a partir de la doctrina, la ley (CP) y la jurisprudencia las nociones de participación y sus categorías centrales. El segundo escenario son los currículos de las facultades de Derecho, y el tercero, el contexto político, formativo y cultural de los estudiantes de Derecho.

Se procedió a realizar un análisis de contenido, cuyos procedimientos tuvieron los propósitos de plantear preguntas y producir un metatexto. Se seleccionó esta técnica porque las estrategias y los procedimientos de análisis tienen como fundamento el lenguaje en sus dimensiones simbólica e intersubjetiva, y en su naturaleza social, fundamentos compatibles con los presupuestos teóricos del presente estudio. A partir de esta interpretación, se reconocieron las categorías emergentes implícitas en la información. Luego, se cruzaron dichas categorías y se analizaron, para producir un primer resultado que pudiera ser contrastado con los datos emergentes de la encuesta, a la cual se le hizo una análisis cualitativo en el que se definieron categorías, se definieron y se analizaron.

El abordaje cuantitativo se realizó sobre la información de las encuestas, a través del análisis multivariado de casos. Con este análisis, se buscó conocer y documentar la experiencia de los estudiantes que se forman en las Facultades de Derecho y luego identificar sus concepciones sobre los procesos participativos, los logros, las dificultades, los avances y los retos surgidos de las exigencias de formación profesional planteadas para la Educación Superior.

El análisis multivariado de categorías se relaciona con las tablas de contingencia que son los resúmenes estadísticos más utilizados en ciencias sociales. Las observaciones efectuadas por la encuesta de segmentos de realidad social son, a menudo, resumidas en una serie de tablas de contingencia y la investigadora se confronta con la necesidad de interpretar las relaciones que se manifiestan en lo

observado, a partir de los resúmenes estadísticos. “Esta técnica, enmarcada dentro de los métodos estadísticos factoriales, está diseñada para estudiar las relaciones entre cualquier número de modalidades de distintas variables categóricas” (Parra O., 1996, p. 184).

Se realizó a continuación una lectura multivariada sobre las diversas categorías o modalidades de variables que expresan la participación de los estudiantes de Derecho de diez universidades del país, en los semestres octavo, noveno y décimo. En esta lectura, se identificaron diversos grupos de acuerdo con las respuestas obtenidas de los estudiantes, construidas por la cercanía entre ellos, es decir, por la selección global de las modalidades. La proximidad entre modalidades de variables diferentes respecto a la asociación, corresponden a puntos medios de estudiantes que las han seleccionado y son próximas porque están ligadas a estos individuos o a otros semejantes.

El análisis de correspondencias múltiples encuentra asociaciones entre variables de tipo categorial a través de las respectivas modalidades de éstas y sobre las asociaciones se elabora una descripción comprehensiva y compleja de la participación como fenómeno político. La inferencia descansó sobre el análisis multivariado y también sobre el análisis cualitativo.

#### **Procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de la información**

Para dar respuesta a la pregunta que guía la investigación, se obtuvo la información en tres fases simultáneas teniendo en cuenta los tres escenarios planteados. El análisis conceptual de la CP y de los currículos de las Facultades elegidas, la encuesta y el grupo focal fueron las estrategias que se utilizaron para obtener la información necesaria.

##### *Fases*

1. Para la primera se realizó un análisis del contenido de la CP en lo referente a la participación. En esta fase se identificaron algunas categorías jurídicas que caracterizan la participación en la CP.

2. Para el segundo escenario se realizó un análisis del contenido de los currículos de los diez programas elegidos. Se identificaron las categorías encontradas sobre la participación y relación con la CP, Con el fin de realizar una triangulación y obtener una mejor comprensión del segundo escenario, se realizó un grupo focal con docentes de los programas elegidos en esta investigación sobre el objeto de estudio y los procesos de formación de los estudiantes de Derecho.
3. Las categorías y variables derivadas de las dos fases anteriores fueron el insumo para la elaboración de la encuesta que fue de (287) sobre la participación, sus categorías y relación con el currículo. Una vez obtenidas las categorías con las fases anteriores se realizó un análisis mixto en el que se cruzó el análisis cualitativo y el análisis estadístico, en un análisis multivariado para establecer factores de concepción de la participación entre el sistema normativo, programas de Derecho y prácticas, ideales, sueños, concepciones e ideas de los estudiantes de Derecho. En esta fase, se aplicó el análisis multicategorial.
4. Una parte fundamental del currículo son los profesores, por lo cual se realizaron paralelamente grupos focales con docentes de los programas de Derecho implicados en este proceso investigativo. Con ellos, se realizaron seis grupos focales en Pasto, el Eje Cafetero, La Amazonía, Santander, Medellín, y Bogotá, con las siguientes preguntas:
  1. ¿Cuál es el objeto de estudio del Derecho de acuerdo con la macroestructura curricular de su programa?
  2. ¿Cuál es el enfoque metodológico?
  3. ¿Que estrategias metodológicas proponen en el aula?

En esta discusión, importaba triangular la propuesta curricular vigente en los programas de Derecho en Colombia, para comprender el espectro de la participación en la formación.

### **Escenario de Estudio**

La investigación se llevó a cabo en diez facultades de Derecho, cinco públicas y cinco privadas, de seis ciudades del país (Pasto, Florencia, Bucaramanga, Medellín, Bogotá y Manizales). Se escogieron según la ubicación geográfica, con lo que se dio un cubrimiento importante en tanto se representan las regiones sur, norte, occidente, oriente y centro, en las que se ubican facultades de universidades públicas y privadas.

La determinación de las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho permitió comprender sus procesos de formación y las prácticas académicas. La selección de las mencionadas ciudades también se debió al interés de la investigadora por comparar los datos en las instituciones y en su relación con otras, con el propósito de leer la forma en que influyen los contextos en las concepciones de los estudiantes y en sus procesos de formación. El perfil de las Facultades es tener como mínimo su registro calificado lo que les da un estándar de igualdad que permite concluir que tienen las mismas condiciones de funcionamiento.

### **Población y unidad de análisis**

En cada institución se encuestó la totalidad de los estudiantes que se encontraban cursando los dos últimos semestres de la carrera. El total de estudiantes encuestados es de 287.

La unidad de análisis la constituyen las concepciones de participación en los escenarios propuestos, es decir, la teoría, los currículos y la práctica social en la que interactúan los estudiantes de Derecho.

### **Categorías y sub-categorías de análisis**

La categoría de análisis elegida fue la participación y para proceder a su interpretación y comprensión se eligieron los siguientes escenarios: concepciones de participación de los estudiantes de Derecho e la C.N., los currículos de las facultades de Derecho, el escenario social y el ambiente cultural. Realizados todos los pasos

descritos en la metodología, se procedió a la recategorización, respetando las variables y categorías emergentes que tienen relación con los tres escenarios iniciales así:

- *Participación*: principio, fin, deber, derecho fundamental, libertad, igualdad, acción, reflexividad, democracia y metaderecho.
- *Procesos de formación, currículos*: derecho público, derecho privado, mecanismos de participación, prácticas.
- *Contexto social*: acción, uso y no uso de mecanismos de participación, mecanismos de participación individuales, colectivas, desobediencia civil, resistencia civil, movimientos sociales.

#### **Estrategias de recolección de información**

Para la recolección de datos se utilizaron varias fuentes de información, entre éstas tenemos:

Compilación de normas constitucionales sobre la participación, recopilación de los currículos de las facultades de Derecho elegidas, encuesta y grupo focal, la utilización de estas fuentes de información permitió que la investigadora dotara de nuevas interpretaciones los asuntos relacionados con la participación, sin pretender con este análisis plantear generalizaciones. En segundo lugar, se hizo un análisis cruzado de los resultados obtenidos en las fuentes de información empleadas. Las fuentes de información se organizaron mediante una matriz de recolección de información que indicaba la temporalidad en la recolección y los objetivos de los instrumentos. Al respecto tenemos:

**Tabla 7. Estrategias de recolección de información**

Estrategia de recolección de la información	Temporalidad	Objetivo
Revisión de la normativa constitucional	Se revisó la normativa, la doctrina y la jurisprudencia constitucional.	Reconocer la propuesta constitucional de la participación en Colombia
Revisión de los currículos de los programas de Derecho elegido.	Se revisaron los elementos principales constitutivos del currículo: misión, visión, objetivos, planes de estudio, modelo pedagógico, concepción de los docentes sobre la formación de los estudiantes.	Precisar las categorías teóricas emergentes de la formación de los estudiantes de Derecho que definen y le dan significado a la participación.
Aplicación de la encuesta a 287 estudiantes pertenecientes a los programas incluidos en esta investigación.	Se elaboró el instrumento a partir de las categorías emergentes de los otros escenarios y de los objetivos pendientes en la investigación.	Reconocer las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho, según sus ideas personales, sus prácticas, sus desempeños y sus aprendizajes.

Antes de iniciar la recolección de información, se estructuraron los instrumentos y se sometieron a juicio de expertos.

#### Momento descriptivo

En este momento, la investigadora trabajó en dos niveles de análisis:

**Tabla 8. Niveles de análisis**

Textos	Niveles de análisis	Contexto
Normas, jurisprudencia y doctrina de CP.	Momento descriptivo.	Teórico.
Currículos.	Momento descriptivo.	Teórico. Grupo focal.
Encuestas, grupos focales.	Momento descriptivo	Condiciones Prácticas.

#### Momento comprensivo

Este momento consistió en la organización y sistematización de toda la información, se relacionó con las preguntas y objetivos de investigación.

Momento interpretativo de las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia

Este momento consistió en la producción escrita del meta-texto resultado de relacionar el texto y el contexto con los presupuestos teóricos desarrollados en este estudio y con otros postulados requeridos para interpretar las concepciones sobre la participación, resultados éstos de las evidencias empíricas. En este momento, se elaboraron las categorías interpretativas que permitieron acceder a una nueva forma de comprensión y análisis de las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho y de la realidad en la que se despliega este corpus. Mientras el lugar central de análisis, en los momentos descriptivo y comprensivo, fueron las encuestas, el grupo focal, la CP, los currículos, en este último momento interpretativo jugó un papel central la investigadora, en quien recayó la responsabilidad de dotar de un nuevo sentido analítico a:

- Las concepciones proferidas por los estudiantes.
- Las evidencias empíricas del contexto.
- La pregunta de investigación y los objetivos.
- Los presupuestos teóricos orientadores del estudio.

En consecuencia, la investigadora fue la creadora del metatexto. Esta actividad se concretó en el análisis de la información, en la realización del informe de investigación, en la producción de artículos científicos y en la participación en calidad de asistente y ponente en espacios académicos (conferencias, foros, seminarios, entre otros) en el tema objeto de estudio. Finalmente este metatexto permitió la construcción de los capítulos de resultados y conclusiones.

## **Resultados**

### **Categorización y análisis de la información**

Del escenario constitucional se sistematizaron las categorías derecho fundamental, principio, deber, fin, libertad e igualdad con las que se ha caracterizado la participación en la CP, haciendo la lectura de estas categorías a través del cuerpo

completo de la constitución, se identificaron los artículos que de manera directa y conexas se refieren a la participación<sup>28</sup>.

Respecto a los currículos, las categorías emergentes fueron currículo integral, currículo político, currículo reflexivo, currículo culto, currículo ético, currículo legal.

Las categorías emergentes en los dos primeros escenarios fueron incluidas en la encuesta y en las preguntas abiertas, lo que arrojó una nueva información. Este nuevo corpus, una vez sistematizado, se organizó en categorías de análisis sobre las concepciones de participación que fueron acción, reflexividad, participación legal, metaderecho y democracia. Sistematizada la información en el programa SPSS y el SPAD, se cruzaron dichas categorías con las variables parámetros constitucionales, prácticas, aprendizaje, mecanismos de participación y mecanismos de protesta. Relacionadas variables y categorías con el problema y los objetivos de investigación, permitieron la construcción de los capítulos siguientes, cuyo análisis es de naturaleza interpretativa, en coherencia con el diseño de investigación (cualitativo) y apoyado en el análisis multivariado de casos.

Estas categorías permitieron dar respuesta a las preguntas orientadoras del estudio y a los objetivos propuestos:

---

<sup>28</sup> Constitución política de Colombia, título I, de los principios fundamentales, artículo 1. Artículo 2. Artículo 3. Título II de los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo 1 de los derechos fundamentales, artículo 13. Artículo 16. Artículo 20. Artículo 23. Artículo 37. Artículo 38. Artículo 40. Artículo 41. Capítulo 2 de los derechos sociales, económicos y culturales, artículo 45. Artículo 46. Artículo 49. artículo 57. Artículo 58. artículo 60. Artículo 64. Artículo 67. Artículo 68. Artículo 69. Artículo 70. Artículo 71. Artículo 73. Artículo 74. Artículo 75. Capítulo 3 de los derechos colectivos y del ambiente, artículo 78. Artículo 79. Capítulo 4, de la protección y aplicación de los derechos. Artículo 86. Artículo 87. Artículo 88. Artículo 89. Capítulo 5 de los deberes y obligaciones artículo 95. Capítulo 3 de los extranjeros artículo 100. título IV de la participación democrática y de los partidos políticos capítulo 1 de las formas de participación democrática artículo 103. Artículo 104. Artículo 106. Capítulo 2 de los partidos y de los movimientos políticos artículo 107. Capítulo 3 del estatuto de la oposición, artículo 112. Título v de la organización del estado capítulo i de la estructura del estado, artículo 116. Capítulo III de las leyes. Artículo 152. Artículo 153. Artículo 155. Artículo 170. Capítulo V: de la función administrativa artículo 210. Capítulo VII de la fuerza pública artículo. 216. Título VIII de la rama judicial. Capítulo I de las disposiciones generales artículo 229. Capítulo V de las jurisdicciones especiales artículo 246. Artículo 247. De las elecciones y de la organización electoral. Capítulo I del sufragio y de las elecciones, artículo 258. Artículo 260. Título X de los organismos de control. Capítulo I de la contraloría general de la república artículo 270. Título XII del régimen económico y de la hacienda pública. Capítulo I, de las disposiciones generales, artículo 333. Capítulo V de la finalidad social del Estado y de los servicios públicos. Artículo 365. Artículo 369. Título XIII de la reforma de la constitución artículo 374. Artículo 375. Artículo 376. Artículo 377. Artículo 378.



¿Cuáles son las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia?

¿Cuáles son las concepciones teóricas de participación que fundamentan la formación de los estudiantes de Derecho en Colombia?

¿Cuáles son las acciones que desarrollan los estudiantes de Derecho en aras de hacer efectiva la concepción de participación inmersa en la Constitución Política nacional?

¿Cuáles son las categorías teóricas emergentes de la formación de los estudiantes de Derecho que definen y le dan significado a la participación?

## **Objetivos**

### General

Reconocer las concepciones de participación que tienen los estudiantes de Derecho en Colombia.

### Específicos

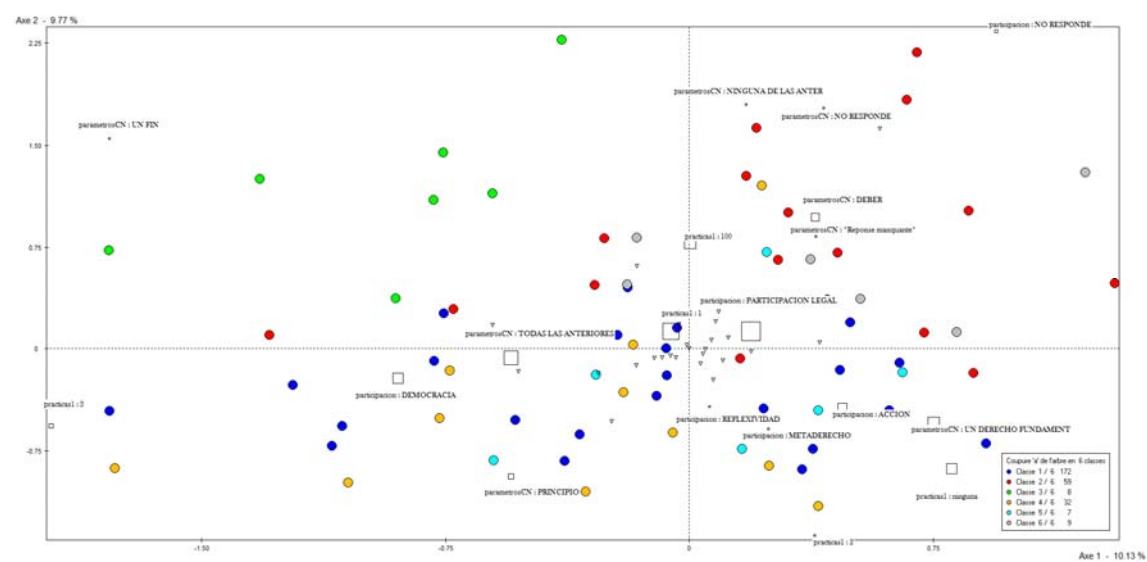
- Reconocer las concepciones de participación inmersas en la formación de los estudiantes de Derecho en Colombia.
- Identificar las acciones que desarrollan los estudiantes de Derecho con el fin de hacer efectiva la concepción de participación inmersa en la Constitución Política nacional.
- Precisar las categorías teóricas emergentes de la formación de los estudiantes de Derecho que definen y le dan significado a la participación.
- Caracterizar los currículos de los programas de Derecho, en los que se forman los estudiantes de Derecho en Colombia.

Los resultados que constituyen la segunda parte de este trabajo están compuestos por cinco capítulos que contienen en núcleo de la búsqueda empírica realizada. Como ya se dijo, está sustentada en la interpretación de la información y se apoya en el análisis comparado de las categorías que, de acuerdo con la

interpretación, constituyen las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho.

Emergieron del análisis cualitativo de los datos como categorías, del análisis multivariado, que en un primer panorama organizó con cercanías y distancias las variables y las categorías. A partir de allí, se proyectaron las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho, así: la participación una utopía, la participación de Derecho fundamental a metaderecho, la participación legal, Subjetividad de los Estudiantes de Derecho en Colombia.

**Gráfica 1. Mapa de las categorías y variables sobre las concepciones de participación**



De la información analizada se definieron las variables de análisis para este proceso. Tres de ellas fueron variables ilustrativas: la universidad, el tipo (pública o privada), y la calidad (registro calificado, acreditada), las restantes se tomaron como variables activas y cada una de ellas originó un grupo de categorías que fueron analizadas posteriormente. A continuación, se presenta la tabla de variables y categorías.

En este nivel, se elaboraron las categorías interpretativas que permitieron acceder a una nueva forma de comprensión y análisis de las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho y de la realidad en la que se despliega este corpus.

**Tabla 9. Concepciones de participación (actitudes, acciones, conocimientos)**

Constitución Política nacional, procesos de formación (currículos), prácticas- contextos de los estudiantes					
Variables y categorías					
Parámetros constitución	Concepción de participación	Prácticas de los estudiantes	Aprendizajes	Mecanismos de participación	Mecanismos de protesta
Principio	Acción	Uso del mecanismo	Acción	Uso	Resistencia civil
Fin	Participación legal	Sociales	Legalidad	No uso	Desobediencia civil
Deber	Reflexividad	Ninguna	Derecho público	Colectivos	Movimientos sociales
Derecho fundamental	Democracia	No responde	Derecho privado	Individuales	Ninguno
Libertad	Metaderecho		Humanística		Todos
Igualdad	No responde		Laboral		

El interés de esta investigación, como ya se ha planteado, es identificar las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia, las relaciones con las prácticas que realizan y con sus desempeños en la sociedad. Se pretende auscultar la eficacia del Derecho, la influencia de la Constitución en la formación de los estudiantes de Derecho y, por tanto, la influencia de dicha formación en la estructuración y reestructuración social. Al desglosar el fenómeno, se encontró que era sumamente complejo, de modo que se hizo esfuerzo por explicar y comprender las concepciones de participación de los estudiantes mediante la reducción de enorme la cantidad de categorías y variables resumidas en la siguiente matriz:

**Tabla 10. Concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia**

V A R I A B L E S		Participación Utópica	Derecho fundamental a Metaderecho	Participación legal	Participación de papel
	Mecanismos de protesta	todos	no	no	no
	Mecanismos de Participación	Si todos	Si	si	Teórica
	Aprendiz.	Si todos	Si Públicos	Si Públicos	Públicos
	Prácticas	todas	Sociales	Jurídicas	ninguna
	Concepciones de participación	Acción Reflexión Democracia	Metaderecho	Participación legal	Teóricas. (farsa, mentira, no se cumple)
	Parámetros constitucionales	Principio Fin	Derecho Fundamental	Deber	
	Currículo	Integral, activo y reflexivo, político	Político, integral	legal	general

## Análisis

Para el desarrollo de la investigación, como ya se dijo, el análisis consistió en una interpretación del texto mediante el análisis de contenido, apoyado de manera constante en el análisis de correspondencias múltiples, con el manejo estadístico y el análisis de la Constitución. Se buscó comparar grupos de estudiantes de Derecho de diferentes universidades del país, pertenecientes a regiones distintas y caracterizaciones diversas de orden cultural, económico y geográfico. Para el análisis de las encuestas, se desarrolló una caracterización de variables, clasificación de categorías y subcategorías para dilucidar los acercamientos y distanciamientos entre los sujetos. Este análisis permite analizar el grupo en estudio en sus diferentes posiciones y mediante diversas variables y categorías.

Así, el tercer capítulo, que analiza la participación como una utopía, incluye las categorías de (acción, reflexividad y democracia) de acuerdo con las relaciones dadas con las categorías fin y principio, emanadas de la CP y las categorías afines de los currículos (activo y reflexivo, político, integral). Se comparó también con las variables: mecanismos de protesta (todas), mecanismos de participación (sí, todos) aprendizaje (el relacionado con el área humanística), prácticas (sociales, realizadas por los estudiantes).

El cuarto capítulo, la participación de Derecho fundamental a metaderecho, incluye las categorías (derecho fundamental, metaderecho), las categorías afines de currículo (político, integral), los mecanismos de participación (sí), aprendizaje (sí, derecho público, prácticas (jurídicas).

El quinto capítulo analiza la participación como legalidad que incluye las categorías de participación legal, parámetros de la CP (deber), prácticas (jurídicas, mecanismos) aprendizaje (derecho público) mecanismos de participación (sí, individuales).

El sexto capítulo, La subjetividad de los estudiantes de Derecho en Colombia, analiza esta categoría a partir de los resultados de la investigación, que fue uno de los escenarios del proceso investigativo.

Y el séptimo capítulo presenta las discusiones suscitadas y las conclusiones de la investigación.

Cada una de las variables y las categorías acentúa un tipo de concepción, y se constituyen en tipos ideales de ésta, pues se escogieron por la fuerza de atracción o rechazo que tuvieran entre sí, pero comparten categorías, se entrecruzan unas con otras por lo que no son puras ni estáticas y por la misma razón no se hicieron comparaciones entre instituciones, pues cada uno de los tipos de concepción nace de la información generalizada y no es propiedad de un contexto determinado o de una institución particular.

## 6. LA UTOPIA DE LA PARTICIPACIÓN<sup>29</sup>

De los datos analizados, del análisis de la constitución, de los dichos de los estudiantes, de sus repuestas, de sus sueños hechos relato, de sus ideales expresados como si fueran sueños, de las promesas de los currículos, de ese corpus abigarrado de señales surge el deseo de lo que puede ser la participación y ella se revela en forma de sueño, de utopía.

Y eso que se manifiesta en los datos y en los relatos produce categorías de acción, de reflexividad y de democracia, de acuerdo con las relaciones dadas con las categorías de fin, y de principio, emanadas de la CP y de las categorías afines de los currículos (currículo activo y reflexivo, político, integral), se comparó también con las variables: mecanismos de protesta (todas), mecanismos de participación (sí, todos), formas de aprendizaje (relacionado con el área humanística) y prácticas (sociales realizadas por los estudiantes).

Este capítulo se estructura a través de la triangulación de la información emergente de la CP, los currículos estudiados y la información de las preguntas realizadas a los estudiantes pertenecientes a los programas de Derecho y de la encuesta sistematizada. Inicialmente, se hizo un análisis sobre las respuestas a las preguntas abiertas, en las que se indagaba sobre el concepto de participación no teórica sino interiorizada por los individuos en su vida y en los aprendizajes sobre la

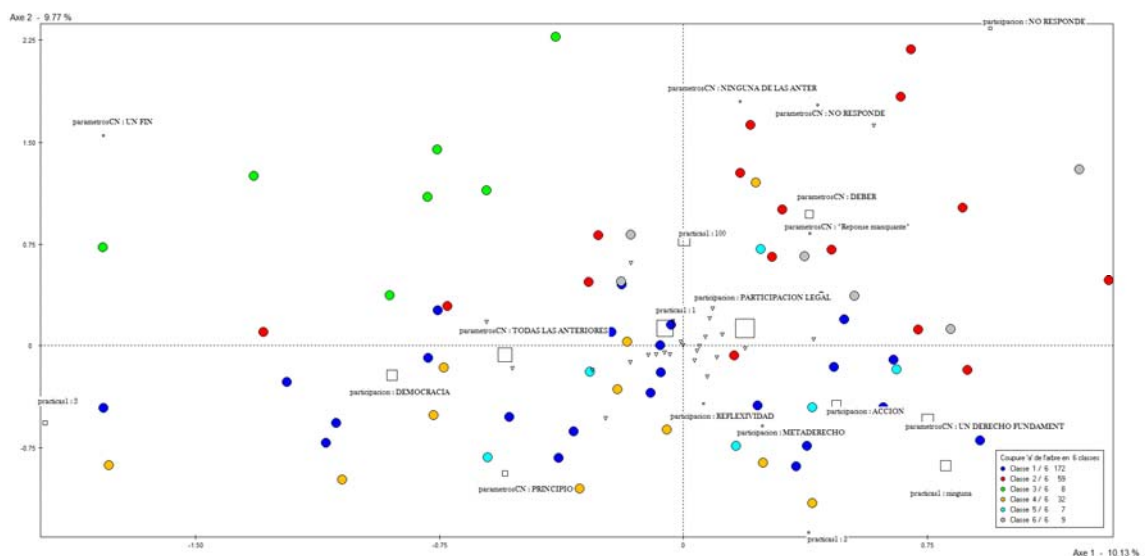
---

<sup>29</sup> Ampliación del capítulo 3 de la investigación: Concepciones de Participación de los estudiantes de Derecho en Colombia, presentado para optar al título de doctora en Ciencias Sociales, por el Centro de Estudios Avanzados: CINDE- Universidad de Manizales.

Constitución, en el proceso escolarizado. Para el desarrollo del capítulo, se desarrollan las variables y las categorías emergentes y luego se analizan de manera articulada de acuerdo con las proximidades y las lejanías con otras variables y otras categorías. La elección de la categoría surgió del análisis cualitativo pero los resultados emergieron de las relaciones causadas en el análisis.

## Acción

Gráfica 2. Acción



La gráfica muestra la panorámica general de las categorías que constituyen las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia. El primer plano factorial indica que el mecanismo de participación se relaciona de manera directa con la variable meta-derecho, mientras que la variable reflexividad se correlaciona de forma inversa con la categoría participación legal. Además, el primer plano factorial revela que los mecanismos de participación, acción y meta-derecho se describen especialmente en la Universidad de Pasto y en la UNAB. La participación legal se describe, principalmente en la universidad Cooperativa de Paso, en la UIS y en la Universidad del Amazonas, mientras que la reflexividad se relaciona con la Universidad Nacional. En el segundo plano factorial, se describe con mayor frecuencia la variable democracia en la Universidad de Manizales, en la Universidad de Medellín, en la Universidad de Nariño.

Los encuestados vinculan, en su mayoría, la participación con la vida política del país: Los estudiantes aluden a formas de acción cuando piensan en la participación, “considero que es el derecho de la ciudadanía para hacer parte activa de las decisiones que se tomen en torno a su funcionamiento como sociedad”. Para otros, es la “facultad que tenemos los ciudadanos para participar y aportar en las decisiones y direcciones del estado”.

La categoría acción es reiterativa y se dirige a reconocer un actuar del ciudadano frente a las necesidades, decisiones, consultas y demás situaciones políticas del país, “Es el derecho que tenemos todos de poder involucrarnos y participar activamente en las decisiones que se toman para el bien de todos”. Esta categoría emergente está referida a la acción política: “Es un derecho de todo ciudadano en un gobierno democrático que consiste en involucrarse activamente en las decisiones gubernamentales”. Esta perspectiva es preciso analizarla en la dimensión de lo político.

Al respecto, hay en Arendt (1993, p. 215) una concepción de la acción como un comienzo, o nacimiento y este último lo compara con la natalidad en el sentido de que es una nueva puesta en escena, un descubrir el mundo al cual se llega (Arendt, 1993, p. 218). Arendt presenta la acción como el fenómeno a través del cual los sujetos pueden transformar su mundo político, pero para ello se requiere de un espacio común, de un algo que sea de todos, tal como lo plantean los estudiantes encuestados, refiriéndose a la participación: “Medio idóneo que tienen las personas o ciudadanos, para actuar frente a las políticas del estado”. O “es el ejercicio mediante el cual las personas que hacen parte de una sociedad manifiestan sus necesidades y soluciones a estas”. Otros manifiestan que son “las personas que utilizan los espacios políticos de discusión propios para tomar decisiones que competen a la sociedad” (Entrevista con estudiantes).

El concepto de acción (en alemán *Handlung*, en inglés *action*, en francés *action*, en italiano *azione*) proviene del verbo latino *ago*, *actum*, *agere*, cuyo significado está referido especialmente a la puesta en marcha de una actividad humana, conducir, mover, llevar. Este verbo es, a su vez, la versión latina de los verbos *prâttein* y



archein. El primero designa la actividad realizada de acuerdo con objetivos precisos y que los cumple o los lleva a cabo (Vigo, 2008). El segundo, archein, significa empezar, dirigir y ordenar y dominar (Arendt, La condición humana, 1993, p. 212).

Según (Arendt, 1993, p.28) la acción es la actividad mediante la cual los seres humanos pueden transformar el mundo de la vida política. Para ello, se requiere la participación de la comunidad en un espacio público en el que los ciudadanos puedan obrar, expresar y deliberar libremente, “es la posibilidad que tienen los ciudadanos de intervenir en las diferentes áreas, esferas de la vida en comunidad, en especial, en la toma de decisiones que afectan sus destinos, como elección de sus representantes, aprobación de decisiones importantes como, referendo, plebiscito, etc. Y realizar un control por ejemplo veedurías” (entrevista a estudiantes).

En este sentido, la acción es la “actividad política por excelencia” (Arendt, La condición humana, 1993, p. 23), y este es el mismo planteamiento de los estudiantes de Derecho: “es la posibilidad que tienen los ciudadanos de ser activos en el proceso político del país, en donde éstos, por medio de los diferentes mecanismos, contribuyen al desarrollo del mismo”. “Posibilidad que tenemos todos de decir lo que se piensa, de traducir esto en acciones que influyencien el manejo de lo público”.

De allí que esta acción planteada por los estudiantes y triangulada con la postura de Arendt requiere de la existencia de un espacio común: “es la posibilidad de participar activamente como asociados de un Estado” (encuesta a estudiante). Este espacio es el Estado donde los “asociados” tienen un derecho que pueden reclamar, que pueden construir y un deber que deben aportar. Los dichos de los encuestados hacen alusión a la necesidad de una comunicación con los otros para que esta acción sea posible: “la posibilidad de decir lo que uno piensa” es necesario que haya una interlocución que se construye direccionada por una organización política y social que le da vida. Esta postura es constante en las respuestas de los estudiantes respecto al Estado Social de Derecho, a la democracia participativa y a los elementos jurídicos, axiológicos, sociales y económicos, contenidos en la Constitución Política. Estas posiciones son expresadas de la siguiente manera: “es la participación proactiva de todos los ciudadanos en pro de la convivencia y buen desarrollo social,

la posibilidad que tienen todos los colombianos de ejercer un papel activo en el sistema democrático del país” (encuesta a estudiante). “Capacidad y derecho de toda persona para participar en la democracia y estado social de Derecho que rige el país”. Estos testimonios indican que no se trata de una acción suelta sino ligada referencialmente en sus conceptos a la organización del Estado como Estado social de Derecho.

En este sentido, para que la acción se produzca, es necesaria la interacción con otros, es necesaria el habla construida por el nosotros, que permite reconocer un espacio común: “gracias a la acción y la palabra es que el mundo se revela como un espacio habitable, un espacio en el que es posible la vida en sentido no biológico (bios) (Arendt, La condición humana, 1993, p. 18), los estudiantes reconocen ese espacio en el discurso de la constitución, cuando hacen referencia al acervo de derechos y deberes, al Estado social de derecho, a los principios comunes, y en el mismo Estado como espacio que nos pertenece: “es participar activamente en cada una de las consultas que se realicen en nuestro país” (entrevista con estudiante). La acción es posible en el reconocimiento de ese contexto común: “en tanto que agentes, somos al mismo tiempo sujetos perceptores y objetos percibidos, formamos parte de un contexto” (Arendt, La condición humana, 1993, p. 18).

A ese contexto hacen referencia los estudiantes, convencidos de que la acción no puede darse en solitario y que es necesaria una comunidad de intereses que los oriente. Es frecuente encontrar en las respuestas de los estudiantes la categoría de lo común, de lo de todos, de lo público como un bien que se debe salvaguardar: “es contribuir a regular el orden público de la sociedad, teniendo en cuenta las normas constitucionales” (entrevista con estudiante) “contribuir a la sociedad en cualquier situación” (entrevista con estudiante), “Una forma de participar democráticamente en decisiones políticas de interés general” (entrevista con estudiante). “Es la posibilidad que tenemos de interactuar en la vida pública de nuestro país, proponiendo, eligiendo” (entrevista con estudiante). Y esta es una referencia a la Carta constitucional que contiene los principios rectores de la convivencia social.

La acción que surge de los datos aportados por los estudiantes es una acción de carácter político en términos de Arendt, para quien la acción política no es posible sin el discurso mediador que construye y da significado a las prácticas sociales, y donde también se hace imprescindible el contexto caracterizado por los estudiantes como el Estado Social de Derecho y las múltiples posibilidades de dar vida a los derechos y deberes de un grupo social. De esta manera, la *pluralidad* es también indispensable para la acción, solo es posible actuar donde hay un conglomerado, donde hay otros, en la pluralidad se evidencia el sujeto individualizado que participa con sus intereses y es activo, aunque se ve afectado con las acciones de los otros. Esta acción política está caracterizada por la libertad del sujeto. Para poder actuar, lo hace porque está orientado por intereses individuales o colectivos pero no necesariamente la acción impacta obligatoriamente a la comunidad, eso puede suceder o no.

En esta construcción del espacio a través de la acción, cabe el concepto de poder de Arendt “poder y violencia son excluyentes. El poder se genera en un tejido de relaciones interpersonales, en un ‘entre’ (*in-between*) fundado en la acción y en los discursos (Arendt, La condición humana, 1993, p. 222). Los espacios conceptualizados por los estudiantes como contextos donde es posible una acción direccionada al bien común bien puede constituirse en un espacio de poder colectivo, y la condición para que este poder tenga lugar es el encuentro intersubjetivo mediante el dialogo que permite la concertación sobre las necesidades de la comunidad:

“La participación es la forma en que la población accede e interviene en las decisiones gubernamentales que la afectan, siendo una tarea del Estado garantizar los mecanismos para que los ciudadanos mediante sus opiniones propias puedan hacer parte de un proceso democrático y formar y ayudar a desarrollar el mismo gobierno en que habitan”, “Es la facultad que tienen los ciudadanos de intervenir activamente en las decisiones del Estado”. “Es la participación activa de cada persona en los asuntos políticos en defensa de los deberes y derechos de todos y cada uno”. Mediante este apoyo basado en la

convicción se sostiene el espacio público y la vida política de la comunidad (Arendt, La condición humana, 1993, p. 223).

En las respuestas de los estudiantes, se puede percibir lo planteado por Arendt en relación con el poder como uno de los atributos de las sociedades actuantes, que logran interpretar y conocer los contextos teóricos y físicos a los que pertenecen, y que los construyen a partir de interacción, de su acción, de su participación. El espacio público es un horizonte abierto, como el mundo de la vida político, el único en el que los agentes pueden conquistar la “realidad” (Arendt, La condición humana, 1993, p. 222).

Ese espacio en el que es posible la acción no coincide con el espacio físico. Para Arendt, lo que le permitió a los griegos sostener que la polis es una “forma de organización” que puede desplazarse, pues, “a cualquier parte que vayas, serás una polis” (Arendt, La condición humana, 1993, p. 221), es también el espacio teórico o ideológico donde una acción puede desarrollarse, en lo planteado por los estudiantes encuestados el espacio fundamentalmente es el Estado Social de Derecho. Este espacio puede ser débil en nuestro contexto, pero esto no lo invalida. En este sentido, dice Vargas:

Sin embargo, el espacio de aparición es frágil, pues puede sucumbir ante la actitud de indiferencia y al desgano de los ciudadanos. En efecto, si todos los miembros de la comunidad se llegaran a comportar así, ésta entraría en crisis e incluso desaparecería. Si la acción se rige por el principio de la utilidad, de la estrategia (tal y como sucede en la violencia y en la guerra), entonces, se destruye el tejido de las relaciones interpersonales; los discursos quedan al nivel de habladurías o de ideologías que se utilizan para ilusionar o engañar al otro, pero no revelan las intenciones auténticas, ni presentan a quien habla. La acción política pierde así su especificidad o sentido propio y se vuelve violenta. La consolidación de una cultura, o su desaparición dependen de la fortaleza del ‘espacio de aparición’ y del poder que en él se *realiza* mediante una coherencia entre los discursos y la acción. Debido a su carácter potencial, el poder necesita de algo que le otorgue sustento y permanencia: la autoridad o la institucionalidad jurídica (2009, p. 30).

Es el caso de la acción política planteada por los estudiantes, es una acción válida expresada en sus respuestas y que alcanza connotaciones en el espacio público. Para ellos, este es el Estado Social de Derecho, que no necesariamente resulta coincidente con el Estado real.

Los estudiantes enfatizan la importancia del sujeto en la participación:

“es el medio por el cual el pueblo puede participar en las decisiones del gobierno y la facultad que tienen los ciudadanos de intervenir activamente en las decisiones del Estado, en los asuntos políticos en defensa de los deberes y derechos de todos y cada uno y la participación proactiva de todos los ciudadanos en pro de la convivencia y buen desarrollo social” (entrevista con estudiante).

Al respecto, 60 estudiantes consideraron la participación como acción, con énfasis en la autonomía del sujeto, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 11. Concepto de participación por universidades**

Universidad	Tipo			Total
	Pública	Privada	No responde	
Nacional	5	0		5
UIS	5	0		5
UNAB	0	13		13
Nariño	7	0		7
Cooperativa Pasto	0	6		6
U. de Manizales	0	8		8
Caldas	5	0		5
Amazonia	6	0		6
U. de Medellín	0	6		6
No responde	2	0		2
Total	30	30		60

Tabla de contingencia universidad.

De las expresiones así consideradas, 36 tenían alguna anotación entre paréntesis con acotaciones como esto no se cumple, esto es una promesa, esto es una utopía.

### La reflexión

Uno de los objetivos reiterativos en los currículos de los programas de Derecho, es la reflexión: “formar sujetos reflexivos”, “educar para la reflexión”, “el centro de

la formación es un sujeto autónomo y reflexivo”. Estas son algunas de las premisas contenidas en las misiones, objetivos, propósitos, perfiles o valores de los programas. No obstante, las concepciones de los estudiantes de Derecho expresan un pensamiento reflexivo: “Es la posibilidad que tiene cualquier persona de ser parte de las decisiones tomadas en la ciudad o en el contexto que se encuentre para que pueda de igual manera oponerse a aquellas decisiones que lo perjudiquen socialmente” (entrevista con estudiante). En términos de Thiebaut:

El entrelazamiento práctico de las dos lógicas (autonomía, autenticidad), y nuestra capacidad de pasar de una a la otra al considerar los diferentes rasgos relevantes de una acción o un comportamiento, rasgos que están, como lo dijimos, contextualizados e institucionalizados, parece requerir de la subjetividad moral un cierto poder (y siento que ésta puede ser una peligrosa metáfora). Cabe llamar a ese poder reflexividad. Este poder denotaría, en primer lugar, la capacidad de tomar distancia crítica frente a diversos contextos, permitiéndonos no estar atados a un conjunto prefijado de expectativas y de atribuciones en la interacción (1998, p. 116) (1998, p. 116).

Para alcanzar un sujeto reflexivo, se requiere que sea autónomo. En este sentido plantea Habermas:

Las personas legales privadas no pueden ni siquiera alcanzar libertades individuales privadas a no ser que ellas mismas alcancen, en un ejercicio conjunto de su autonomía como ciudadano, una conciencia clara de los intereses y criterios legítimos implicados en el caso y lleguen a un acuerdo sobre aquellos aspectos y criterios según los cuales cosas iguales han de ser tratadas igualmente y cosas diferentes de manera diferente. [...] Y si tomamos en serio esta relación interna entre el imperio de la ley y la democracia, se hace inmediatamente claro que el sistema de derechos no solo no es ciego a la desigualdad de las condiciones sociales de vida, sino que tampoco lo es en absoluto a las diferencias culturales (Habermas (1994), en Thiebaut, pag. 134).

Esto implica que el individuo autónomo es tal en la medida en que pueda decidir y actuar en libertad, con capacidad de reconocer lo que puede ser bueno tanto para él como para la sociedad. Al respecto, Kymlicka sostiene que:

La voz autonomía significa cosas diferentes para personas diferentes. Utilizo el término para referirme a la capacidad de reflexionar racionalmente sobre nuestros conceptos de vida buena, así como a la de tener la facultad potencial de revisarlos. Una persona autónoma es capaz de reflexionar sobre sus fines vigentes y de valorar si esos fines siguen mereciendo su lealtad. Desde este punto de vista, la autonomía es congruente con el hecho de que las personas respalden el estilo de vida que han heredado si reflexivamente lo prefieren a las alternativas (Kymlicka W. , 2003, p. 32).

Tal como se planteó en la categoría acción, la autonomía individual se construye en espacios colectivos, por lo cual la autonomía debe alcanzar la conciencia de intereses y consensuarlos colectivamente. Con la configuración de la autonomía individual, es posible alcanzarla colectivamente, pues, la formación de un sujeto reflexivo exige la formación inicial de un sujeto autónomo, libre y activo. Allí, la libertad de acción es mediada por la expresión colectiva de la sociedad. Ahora bien, para que pueda formarse a un sujeto autónomo y reflexivo se requiere de un contexto que admita este tipo de intervención y el espacio que puede brindar esta posibilidad es el de la democracia.

La reflexión, por su constante aparición en los ideales curriculares de los programas de Derecho, se eligió como parte constitutiva de las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho, en tanto varios argumentos coinciden con la esencia de dicho concepto. Sin embargo, muy pocos estudiantes pueden expresar tal categoría, como se evidencia en la gráfica sobre la categoría reflexión.

**Tabla 12. La participación como reflexión**

Universidad	Tipo			Total
	Pública	Privada	No responde	
Nacional	5	0		5
UNAB	0	1		1
U. de Manizales	0	1		1
Total	5	2		7

## Democracia

La democracia es definida por los estudiantes como “el derecho y el deber de los ciudadanos a opinar sobre el futuro de su ciudad o país. Es el derecho de cada

individuo para corroborar en los intereses colectivos y particulares. Facultad de la ciudadanía para participar activamente en decisiones de su comunidad que tengan relación al interés general. Es la forma en que los ciudadanos aportan sus opiniones frente a problemas que presenta el estado. Tener en cuenta a la ciudadanía en las decisiones de gobierno. Es la inclusión de los habitantes de un municipio en las decisiones importantes del mismo, este es un derecho” (estudiantes entrevistados).

Respecto a la participación, un número importante de los encuestados, relaciona la categoría participación con la democracia:

**Tabla 13. Estudiantes que relacionan participación con democracia**

Universidad	Tipo			Total
	Pública	Privada	No responde	
U. Sergio Arboleda	0	6	1	7
Nacional	9	0	0	9
UIS	5	0	0	5
UNAB	0	4	0	4
Nariño	12	0	0	12
Cooperativa Pasto	0	6	0	6
U. de Manizales	0	11	0	11
Caldas	4	0	0	4
Amazonia	6	0	0	6
U. de Medellín	0	10	0	10
Total	36	37	1	74

Se ha dicho que la democracia es poder popular. Al respecto, Sartori concluye:

Si esto es así —y este es el argumento— las democracias deben ser lo que dice la palabra: sistemas y regímenes políticos en lo que el pueblo manda. Todo lo que se ha dicho, está resuelto? No. En tanto, quien es el pueblo? Y luego, cómo atribuir poder al pueblo? Como hacer eso? (Sartori, 1994, p. 7).

Por otra parte, se ha planteado que el rastreo de las concepciones de participación se enmarca en el modelo de la democracia participativa. Sin embargo, los datos indican una amalgama de varias concepciones sobre la democracia para definir la participación, como se observa a continuación:

“La participación ciudadana es un mecanismo para materializar el concepto de democracia, ó sea es un mecanismo que busca que los ciudadanos participen



activamente y se involucren en la toma de decisiones relevantes para el pueblo” (entrevista con estudiante). Sartori, por su parte, sostiene que “El pueblo comienza desde el demos de los griegos. Y del demos había, ya en el siglo V a.c. muchas interpretaciones. Por ejemplo para Aristóteles el demos expresaba a los pobres”. Para los estudiantes, es “el derecho que tiene la ciudadanía en la elección de sus gobernantes, como Estado democrático que es Colombia”. Esto evidencia una concepción de representación que define la democracia. Al respecto, otros plantearon lo siguiente: “consiste en tener acceso directo y real a las instituciones, incidir en sus decisiones, poder ejercer control en lo que se maneja y conoce se manejan”. Este texto se refiere a la democracia directa en la que cada uno de los asociados tiene una incidencia en la construcción de su sociedad; “Es la acción que tienen todas las personas para hacer efectivos y defender sus derechos, los que tienen por ser persona y ciudadano”; aquí, se hace una clara alusión a la democracia participativa; “o la integración de la población civil en la toma de decisiones políticas a través de la participación activa” (estudiantes entrevistados). Esta perspectiva implica el poder de participar y supervisar la administración y el gobierno, lo cual conforma un espacio que permite interactuar y controlar las políticas que nos atañen, lo cual significa que la participación se comprende como la oportunidad de los ciudadanos de incidir activamente en las cuestiones que les competen. Al respecto, Sartori encuentra que:

La disidencia, la diversidad de opiniones, el contraste, no son enemigos de un orden político-social. La génesis ideal de las democracias liberales está en el principio de que la diferenciación y no la uniformidad constituye la levadura y el más vital alimento para la convivencia” (1994, p. 206).

El sentido de democracia en las respuestas de los estudiantes es la pluralidad y la multiculturalidad:

Es la voz del pueblo en los asuntos que conciernen a nuestro país sea cual fuere su naturaleza. Es la vocería del pueblo para dar a conocer su situación del y en el pueblo, dando a conocer su situación de vivencia (entrevista con estudiante).

Y es, por otra parte, lo que teóricamente se expresa en la Constitución de 1991: “Colombia es un Estado social de Derecho..... democrática, participativa y pluralista” (CP, 1991). El ingreso del concepto pluralista en la Constitución dota a Colombia de un concepto de democracia diametralmente distinto al concebido en la Constitución de 1886, y es la promesa del reconocimiento de múltiples culturas que habitan el territorio.

La categoría *democracia* se relaciona con las de *principio y fin* de la CP de 1991. En concordancia con el preámbulo, el artículo 1º de la CP dice así:

Colombia *es* un Estado social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general (CP, 1991, pp. 11-12)

Este texto constitucional caracteriza a Colombia como Estado Social de Derecho, lo que implica una transformación radical del sistema jurídico-político vigente hasta entonces y que define al Estado colombiano según los ideales del “Estado de bienestar”. En esta forma, se establecen las características de la república como democrática, pluralista y participativa, por lo cual la participación se constituye como piedra angular de la estructura política colombiana. Y de estos principios se deriva que la soberanía reside en el pueblo, y no en la Nación, como lo postulaba la Constitución de 1886.

En atención a la naturaleza de la participación como principio, el Título IV de la CP, y en particular del Capítulo I, instituye las formas de participación democrática que quedan consignadas en la norma superior del sistema jurídico, lo que implica su *poder vinculante*, de conformidad con lo estipulado en el artículo 4º (CP, 1991, p. 12). Posteriormente, el desarrollo legal con la Ley 134 de 1994<sup>30</sup>, que reglamenta el

---

<sup>30</sup> **Artículo 2º.** *Iniciativa popular legislativa y normativa ante las corporaciones públicas.* La iniciativa popular legislativa y normativa ante las corporaciones públicas es el Derecho político de un grupo de ciudadanos de presentar Proyecto de Acto legislativo y de ley ante el Congreso de la República, de Ordenanza ante las Asambleas Departamentales, de Acuerdo ante los Concejos Municipales o Distritales y de Resolución ante las Juntas Administradoras Locales, y demás resoluciones de las corporaciones de las entidades

contenido, alcance y procedimientos de los mecanismos de participación ciudadana, indica que las posibilidades participativas de la sociedad no se limitan a dichos mecanismos, sino que es abierta a otras formas de participación en la vida política, económica y social. En todos los casos, la decisión del pueblo es obligatoria.

---

territoriales, de acuerdo con las leyes que las reglamentan, según el caso, para que sean debatidos y posteriormente aprobados, modificados o negados por la corporación pública correspondiente. *Artículo 3º. Referendo.* Es la convocatoria que se hace al pueblo para que apruebe o rechace un proyecto de norma jurídica o derogue o no una norma ya vigente.

**Parágrafo.** El referendo puede ser nacional, regional, departamental, distrital, municipal o local. (Exequible, en el sentido expuesto en la sentencia de la Corte constitucional 180 de 1994).

**Artículo 4º.- Referendo derogatorio.** Un referendo derogatorio es el sometimiento de un acto legislativo, de una ley, de una ordenanza, de un acuerdo o de una resolución local en alguna de sus partes o en su integridad, a consideración del pueblo para que éste decida si lo deroga o no.

**Artículo 5º.- Referendo aprobatorio.** Un referendo aprobatorio es el sometimiento de un proyecto de acto legislativo, de una ley, de una ordenanza, de acuerdo o de una resolución local, de iniciativa popular que no haya sido adoptado por la corporación pública correspondiente, a consideración del pueblo para que éste decida si lo aprueba o lo rechaza, total o parcialmente.

**Artículo 6º.- Revocatoria del mandato.** La revocatoria del mandato es un derecho político, por medio del cual los ciudadanos dan por terminado el mandato que le han conferido a un gobernador o a un alcalde. Sentencia de la Corte Constitucional 180 de 1994.

**Artículo 7º.- El plebiscito.** El plebiscito es el pronunciamiento del pueblo convocado por el Presidente de la República, mediante el cual apoya o rechaza una determinada decisión del Ejecutivo. **(Exequible, en el sentido expuesto en la sentencia de la Corte Constitucional 180 de 1994).**

**Artículo 8º.- Consulta popular.** La consulta popular es la institución mediante la cual, una pregunta de carácter general sobre un asunto de trascendencia nacional, departamental, municipal, distrital o local, es sometido por el Presidente de la República, el gobernador o el alcalde, según el caso, a consideración del pueblo para que éste se pronuncie formalmente al respecto. **Ver Oficio No. 3-00897/8.01.99. Unidad de Estudios y Conceptos. Municipios circunvecinos. CJA15201999.**

**Artículo 9º.- Cabildo abierto.** El Cabildo abierto es la reunión pública de los concejos distritales, municipales o de las juntas administradoras locales, en la cual los habitantes pueden participar directamente con el fin de discutir asuntos de interés para la comunidad” (ley 134, 1994).

**Tabla 14. Participación como principio. conceptos según parametros constitucionales**

Universidad	Tipo			Total
	Pública	Privada	No responde	
U. Sergio Arboleda	0	1	1	2
Nacional	1	0	0	1
UIS	2	0	0	2
UNAB	0	4	0	4
Nariño	9	0	0	9
Cooperativa Pasto	0	1	0	1
U. de Manizales	0	3	0	3
Caldas	2	0	0	2
Amazonia	5	0	0	5
U. de Medellín	0	2	0	2
Total	19	11	1	31

Como se observa en la tabla, para 31 estudiantes la participación es un principio de la democracia, y sus razones se expresan así: “concepto rector de la democracia, que garantiza la manifestación de la voluntad de la ciudadanía, y es el fundamento del Estado Constitucional y democrático, da garantía para los asociados de intervenir en el desarrollo político del Estado” (entrevista con estudiante). Esta consideración de principio, le da a la participación un lugar preponderante en el desarrollo de la democracia, pues, como principio, debe ser respetado y garantizado por el Estado.

La Constitución de 1991 define el Estado como democrático cuando asume la soberanía popular como base de todo sistema institucional, según lo expresa el artículo citado. Esto implica la separación de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, complementado por organismos de control electoral y un ministerio público que garantiza la defensa de los derechos ciudadanos. Además, en virtud del principio democrático, cuenta con mecanismos de participación de los ciudadanos, como el voto, el referendo, el plebiscito, la consulta popular, las acciones de grupo y en este sentido la ley 134 de 1994 la dotó de suficientes mecanismos de participación para la defensa de los derechos de los ciudadanos.

Colombia asume la soberanía popular como base del sistema institucional y combina la democracia representativa con mecanismos de democracia directa y

permite la participación de los sujetos en instancias sociales, políticas e institucionales:

En conjunto, es lo que se ha convenido en llamar la democracia participativa, pretendiendo con ello destacar la apertura del Estado y de sus instituciones a la participación de la sociedad civil. En este preciso sentido, la Constitución de 1991 es democrática y moderna (Santana, 1995, p. 16)..

Tapia propone que “la democracia es una de las configuraciones de lo político. En tanto construcción social y epocal de la política ha sido inventada de un modo en Grecia y ha sido reconstituida de otro en tiempos modernos” (Tapia L. , 2002, p. 37). De esta manera, la conceptualización de la democracia participativa en Colombia corresponde a una construcción social e histórica en que, como Estado, configuramos una forma de organización en la cual sea posible comprendernos, y esa construcción nace de la pluralidad, la diferencia y la diversidad.

Desde el punto de vista político, la participación como acción y como reflexión y dentro del marco de la democracia, implica igualdad y libertad, de modo que la participación puede considerarse como una respuesta a la permanente exclusión de distintos sectores de la población, que ha sido una característica del sistema político colombiano hasta 1991:

Los iguales son los incluidos, los disímiles son excluidos. Las democracias que han existido han acompañado, hasta hoy, los círculos de inclusión con otros de exclusión. Los antiguos los organizaron en torno a la esclavitud, el género y la polis, es decir, la pertenencia de origen. Los modernos en torno al Estado nacional, la clase social, el género, la raza y las generaciones también (Tapia L. , 2002, p. 38).

En Colombia, la configuración del Estado se ha basado en la discriminación social patológica de las instituciones nacionales, de corte elitista y clientelista. Como reacción a este carácter excluyente, puede entenderse la participación como principio de inclusión a partir del reconocimiento de las personas como ciudadanos y sujetos de derecho. Esto permite la conformación de una sociedad heterogénea que abra

espacios de acceso a todos los ciudadanos para la construcción, ejecución y evaluación de las políticas públicas. En palabras de Santos,

Por primera vez en la historia, la igualdad, la libertad y la ciudadanía son reconocidas como principios emancipatorios de la vida social. La desigualdad y la exclusión tienen entonces que ser justificadas como incidentes de un proceso social que en principio no les reconoce legitimidad alguna. Y frente a ellas, la única política social legítima es aquella que define los medios para minimizar una y otra (Santos B. d., 2005, p. 195).

Del mismo modo que la ciudadanía y que los procesos de igualdad y de inclusión, la participación es una posibilidad para contrarrestar el conflicto social puesto que, como principio constitucional, admite la heterogeneidad de quienes participan, de modo que en el control del espacio público se podrán encontrar los desiguales y los excluidos:

La desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada. En el sistema de desigualdad, la pertenencia se da por la integración subordinada, mientras que en el sistema de exclusión la pertenencia se da por la exclusión. Quien se encuentra abajo está dentro y su presencia es indispensable (Tapia L. , 2002, p. 38).

El reconocimiento de la heterogeneidad como una característica de la sociedad implica comprenderla como un espacio conflictivo, en el que se presentan contradicciones de personalidades, intereses y culturas. A partir de esta base, la participación es una respuesta generalizada, es decir, dirigida a todas las personas, con énfasis en la diferencia, según las posibilidades de cada una. En esta forma:

La democracia se inventa como un modo de vida política que problematiza a la vez la desigualdad socio-económica y la desigualdad política. La democracia no es sólo una forma de gobierno y un conjunto de instituciones sino un movimiento problematizador de las desigualdades (Tapia L. , 2002, p. 63).

Consecuente con la participación como principio, la democratización del poder político considera posibilidades de incidencia real de los ciudadanos y de sus organizaciones sociales en las decisiones del Estado. La orientación y la protección

de los intereses públicos no recae solamente en los funcionarios y las instituciones del Estado, sino que se admite la concurrencia de los ciudadanos. Este criterio adquiere importancia porque establece el sentido de la corresponsabilidad o responsabilidad compartida entre el Estado y la sociedad.

La participación no necesita la mediación de la institucionalidad estatal. Por el contrario, se dan múltiples y variadas expresiones participativas, verificables en escenarios alternativos y no institucionalizados, de manera que la oferta de participación de las entidades adopta formas grupales, desde el punto de vista territorial y sectorial, y se presta real atención a las experiencias locales.

La participación como principio es expresada en el artículo 3 de la CP: “Artículo 3: La soberanía reside exclusivamente en el pueblo, del cual emana el poder público. El pueblo la ejerce en forma directa o por medio de sus representantes, en los términos que la Constitución establece” (CP, 1991, p. 12). La soberanía se constituye, en esta forma, en el principal valor del Estado moderno. No obstante, frente al respeto irrestricto a la soberanía y al soberano, se ha sobreestimado el valor del ordenamiento jurídico estatal, y se han desconocido otros ordenamientos que emanan de la sociedad, pues, el ser humano no es solamente un sujeto jurídico o político, sino también económico y social, y toda sociedad tiene derecho a establecer normas de conducta y de organización en esos otros campos. En este sentido, atendiendo a los diferentes escenarios posibles y diversos en una sociedad y no solamente el estatal, aparece el pluralismo jurídico, cuya idea atiende a una crítica estatal desde fuera del propio Estado. El pluralismo, en este sentido, es similar a la teoría del socialismo científico, pero no pretende la extinción del Estado que propone Marx, sino su reducción.

La participación como principio en Colombia tiene procedencia y realidad en la medida en que se reconozca que es una constitución que instituye un espacio plural, caracterizado por la convivencia de diversas culturas y por diferentes historias, espacios y tiempos y esto caracteriza, en consecuencia, un pluralismo jurídico directamente relacionado con el pluralismo social, pues:

El pluralismo se articula y desarrolla a partir de la condición de fragmentación y diversidad social, producida por los procesos de modernización capitalista y los de colonización, que generan una multiplicidad de organizaciones. se desarrolla a partir de la organización y ejercicio de la autonomía en conjunción con procesos de secularización y relativismo cultural, que van haciendo posible el cogobierno democrático en sociedades que quiebran el monoteísmo y se abren a la coexistencia de concepciones del mundo y lo político (Tapia L. , 2002, p. 38).

La participación como principio en Colombia adquiere sentido por el reconocimiento del pluralismo como condición de heterogeneidad de diferentes culturas, organizaciones sociales, y políticas provenientes de diferentes continentes y que se han incorporado en la cultura a través de la convivencia, pero sostenida cada una de ellas en sus propias diferencias Según lo plantea Luis Tapia, el pluralismo madura cuando se desarrolla un relativismo sobre sí mismo respecto a las diferencias políticas constituidas. Esto significa el reconocimiento de diferentes concepciones del mundo, unidas a través de intereses comunes.

Tabla 15. La participación como fin

Universidad	Tipo			Total
	Pública	Privada	No responde	
Sergio Arboleda	0	2		2
UIS	1	0		1
U. de Nariño	1	0		1
U. de Manizales	0	3		3
Total	2	5		7

La participación como fin esencial del Estado es establecida como uno de los fines del Estado “Artículo 2º (...) facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación...” (CP, 1991, p. 12). Este principio tiene correlación con la garantía de los derechos, deberes y principios consagrados en la norma, que indica con claridad los principales objetivos hacia los que debe apuntar la acción del Estado. De esta manera, la participación se consolida como requisito indispensable para el funcionamiento del Estado y a ella deben estar encaminadas todas sus acciones.



Para los estudiantes, la participación es un “fin porque se constituye en la garantía de la convivencia social” (entrevista con estudiante).

Este fin se relaciona con el Estado Social de Derecho, que se promulga en la Constitución Política de Colombia, y que se fundamenta en los derechos de igualdad y libertad, pues solo en ejercicio de tales derechos es posible participar, respecto a la igualdad en términos de Bobbio:

La igualdad constituye un valor, mejor, uno de los valores fundamentales en los que las filosofías y las ideologías políticas de todos los tiempos se han inspirado...la igualdad, como valor supremo de una convivencia ordenada, feliz y civil, y por consiguiente, de una parte, como aspiración perenne de los hombres que viven en sociedad, y de otra, como tema constante de las ideologías y de las teorías políticas comparable con la libertad (Bobbio, 1993, p. 53).

Esta premisa también se contempla en la CP de 1991:

Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados... (CP, 1991, p. 13)

Esote text hace referencia a la libertad y la igualdad de *todos*. Bobbio considera que ese *todos* siempre hace referencia a un grupo específico de personas. Pues bien, ese *todos*, en el caso colombiano, estará referido a *todos* los colombianos, de modo que *todos* nacemos libres e iguales ante la ley, y por ello con las mismas posibilidades de participar, y para ello debe ser claro el principio de igualdad entre quiénes y respecto a qué. En relación con la igualdad de los ciudadanos, Amartya Sen considera que:

Las personas conformadas en grupos diferentes y situadas en diversos lugares requieren distintas cantidades de bienes primarios para satisfacer las mismas

necesidades [por lo que] juzgar la ventaja en bienes primarios conduce a una moralidad parcialmente ciega [que es] una desventaja fetichista preocuparse por esos bienes como tales, con exclusión de lo que los bienes hacen a los seres humanos (Sen A. , Resources, values and development, 1984, p. 161).

De acuerdo con esta perspectiva es importante para los objetivos de este trabajo considerar que las necesidades de las personas son distintas y que varían de acuerdo con su ubicación geográfica y sus desarrollos culturales. De allí que sus capacidades deben ser desarrolladas de forma diversa de modo que se logre el bienestar coherente con su forma de vida. Esto coincide con lo expresado por Bobbio, que hace una relación del principio de igualdad con la justicia: “por regla de justicia se entiende la regla según la cual se deben tratar a los iguales de modo igual y a los desiguales de modo desigual” (1993, p. 45).

Una representación de la igualdad es tener los derechos básicos para desarrollar las capacidades individuales, en procura de una mejor calidad de vida. Si no se cuenta con estos derechos, se establece un tipo de desigualdad que puede corresponder a un grupo completo, por ejemplo, de analfabetas, de enfermos, de desnutridos. En este orden de ideas, “la desigualdad no debe medirse sólo según el acceso a bienes materiales y sociales; es fundamental que los individuos tengan la capacidad de utilizarlos eficazmente, “el conjunto de facultades” que les permita ser libres para procurarse su bienestar” (Sen A. , 2002, p. 200).

**Tabla 16. Participación como igualdad**

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Sí	247	86,1	86,1	86,1
No	30	13,6	13,6	99,7
NS/NR	1	0,3	0,3	100
Total	287	100	100	

Respecto a la libertad como principio para el desarrollo de la participación es preciso reconocer que en los anhelos de las personas está el de ser libres. A través de la historia, se han considerado diversas acepciones de libertad, pues ha sido concebida como el derecho de cada cual a buscar su propia felicidad de la manera

que vea más conveniente, siempre que no invada la libertad de los demás para perseguir un fin similar. Para 247 estudiantes, la participación significa igualdad en tanto “no hay distinciones en cuanto a condiciones individuales por la diversidad cultural, los presupuestos de la participación como pilar democrático, requieren una visión de igualdad” (entrevista con estudiante).

Según Amartya Sen, las libertades políticas nacen en el seno de la sociedad, y en lo que ella considera relevante para sus asociados, y están estrechamente ligadas a la satisfacción de sus necesidades que, en una clasificación amplia, pueden ser: la falta de renta, medición del placer y la felicidad y la calidad de vida, siendo este último el que en perspectiva de Sen (2000), tendrá la mayor atención, porque a través de ella se puede analizar de otra manera la libertad, “como las capacidades individuales para hacer cosas que una persona tiene razones para valorar” (p. 77).

La capacidad de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir, por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad para conseguir distintas combinaciones de funciones (o, en términos menos favorables, la libertad para lograr diferentes estilos de vida), es decir, la defensa de la capacidad de una persona debe ser el punto de partida para alcanzar la libertad.

Conviene aclarar que el concepto de libertad adoptado por Sen comprende dos aspectos: el primero es el proceso que hace posible las libertades de acción y de decisión, y las oportunidades reales de los individuos. Ahora, dicha perspectiva de libertad política se basa en el reconocimiento y el compromiso social de la libertad individual que parte de la posibilidad para disfrutar lo que Sen denomina sus libertades básicas. En la medida que se tenga mayor acceso a ciertos bienes se dispondrá de más libertad, es decir “la utilidad de la riqueza reside en las cosas que nos permite hacer... en las libertades fundamentales que nos ayuda a conseguir” (Sen A. , 2000, p. 68).

Respecto a la libertad política, uno de los argumentos más convincentes de su carácter es la posibilidad de los ciudadanos de discutir y debatir. Ello incluye, por su puesto, la participación en un contexto de conocimientos y un nivel educativo

básico, lo cual es fundamentado en que “son las personas (con una educación básica) directamente afectadas las que deben tener oportunidad de participar en la decisión” (Sen A. , 2000, p. 96). El debate público relacionado con la democracia es bueno, pero es mejor aún si contribuye a mejorar las condiciones de vida de las personas. Así, en la posibilidad de participación radica uno de los aspectos fundamentales del desarrollo como libertad porque, de lo contrario, no sería posible alcanzarlo por estar ausente el necesario desarrollo democrático.

En la concepción de la participación como libertad, dicen los encuestados que:

“para que sea verdadera la participación, cada uno debe participar libre y espontáneamente de hacerlo, porque allí se implica la libre expresión frente a lo que sucede en el país y desde este punto de vista no puede ser coartada la libertad de decisión del individuo y aunque la participación constituye también un deber, es decisión de los ciudadanos ejercerla o no” (entrevista con estudiante).

**Tabla 17. Participación como libertad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	268	93,4	93,4	93,4
NO	16	5,6	5,6	99,0
NS/NR	3	1,0	1,0	100
Total	287	100	100	

En Colombia, para hacer realidad el fin esencial del Estado de “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (CP art. 2), se encuentran varios artículos en la Carta que lo evidencian, entre ellos el 46 que considera como inherente a la participación, la libertad del sujeto en el desarrollo de sí mismo. Solo a través de esta libertad le es posible participar. Sin embargo, tal como lo expresa el mismo artículo, esa libertad deberá tener en cuenta los derechos de los demás y ante todo los derechos fundamentales. Su propio desarrollo no puede resultar violatorio de la Constitución. Al respecto, la sentencia SU-642 de 1998 determina que “las medidas que imponen restricciones a la apariencia personal de los educandos *son*

*inconstitucionales*, por ser violatorias del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad (CP, Artículo 16). Esta determinación tiene la salvedad de que sea posible demostrar que las medidas restrictivas “busquen la protección o la efectividad de un bien constitucional *imperioso e inaplazable* de mayor peso que el derecho fundamental arriba anotado, caso en el cual se estimarán ajustadas a la Constitución Política”.

En igual sentido, el art. 20 se refiere a “...la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación”. Esta libertad de expresión es parte constitutiva de la participación, puesto que se garantiza la voz de los asociados, y es fundamento de la democracia participativa promulgada en Colombia, y en la que es indispensable la libertad de expresión y opinión, en el *Enfoque Comunicativo* propuesto por Van Dijk, a partir del postulado de que “el discurso es un suceso de comunicación es decir que las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias (o para expresar emociones) y lo hacen como parte de procesos sociales..” (2000, p. 46), se hace evidente la importancia del discurso, de la comunicación para la construcción de los espacios sociales. Para Nino, las cualidades morales del diálogo o de la deliberación justifican otras concepciones de democracia que presuponen la posibilidad de transformación de las preferencias de la gente. A pesar de haber diferentes versiones que corresponden a esta perspectiva general, todas ellas encuentran en el diálogo un medio para contener los intereses egoístas y el poder de las facciones que se basan en ellos (1997, p. 142).

En esta posibilidad de democracia, tienen cabida acciones participativas que alienten la capacidad de intervenir dialógicamente en la presentación de peticiones en busca de los derechos individuales y colectivos. El rastro de la participación como fin se evidencia en los artículos 37 y 38 que aluden a las manifestaciones públicas y el derecho de asociación.

Los derechos sociales, económicos y culturales, hacen alusión expresa al reconocimiento del derecho de participación de los jóvenes, a la integración de la familia y a los derechos de las personas mayores. Este es un tema clave porque

plantea una organización política y social en la cual los jóvenes tienen espacio, derechos y deberes y ante todo la posibilidad de ser sujetos activos en el desarrollo del país que les pertenece a ellos en la actualidad y no solo en el futuro, lo que tiene un alcance que se extiende hasta la edad del adulto mayor. El alcance de la participación como fin incluye el derecho a la salud, a la educación y al trabajo al reconocer la posibilidad de participación y agremiación en el derecho laboral, contemplado en el Código Sustantivo del Trabajo colombiano.

A pesar de que las implementaciones prácticas de la participación no se han evidenciado en estos veinte años en el derecho civil, varios artículos indirectamente plantean el derecho a la participación, para el acceso a estos derechos según el artículo 64 que plantea la posibilidad de que las personas puedan tener acceso a la tierra en forma individual o asociativa.

El ideal planteado arriba se plasma en los currículos de los programas de Derecho, clasificados en este trabajo como currículo activo y currículo integral, y que se plantean en sus misiones, visiones y objetivos “Formar profesionales en el área del Derecho y la Ciencia Política, con capacidad de acción y reflexión sobre el contexto social nacional e internacional”<sup>31</sup>. Hay allí una preocupación por la actuación reflexiva del sujeto que aprende para transformar su entorno social. Y esta es una búsqueda que, conceptualizada de diferentes maneras, realizan los programas de Derecho: lograr una transformación de su entorno local o nacional: “Que con la acertada aplicación de su conocimiento en la ciencia del Derecho, contribuyan al desarrollo de la región...”<sup>32</sup>, de acuerdo con la teoría de la acción social, ¿cómo formar profesionales del Derecho que respondan individual y colectivamente a las necesidades de su medio? Los currículos estudiados hacen una apuesta por la investigación, que corresponde a la regulación estatal de los contenidos de los procesos de formación en Derecho.

---

<sup>31</sup> Véase la misión del programa de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia. [www.derecho.unal.edu.co/facultad.html](http://www.derecho.unal.edu.co/facultad.html)

<sup>32</sup> Véase la misión del programa de Derecho de la Universidad de la Amazonía. [www.uniamazonia.edu.co/v9/index.php/es/programas/.../derecho](http://www.uniamazonia.edu.co/v9/index.php/es/programas/.../derecho)

Al respecto, conviene resaltar que en este momento la investigación juega un papel crucial en la formación de los estudiantes de Derecho, en tanto es posible identificar en esta dimensión el impacto que se puede producir en el grupo social. En los currículos estudiados, esta dimensión ocupa un papel preponderante como función misional, como eje de formación de los estudiantes, como factor de desarrollo de la ciencia del Derecho y como competencia.

Lo anterior tiene relación con las políticas de investigación que han surgido desde hace doce años en el país, cuando empezó el proceso de consolidación de la investigación en Colombia, del que hacen parte los programas de Derecho, y que no proviene de una reflexión de la comunidad académica que le diera vida a una propuesta investigativa, sino de los lineamientos estatales que determinaron la necesidad de hacer investigación en las universidades y se reglamentó su medición a través de diversos software administrados por Colciencias. En la investigación jurídica y sociojurídica, el crecimiento desde el año 2000 a 2010, fecha en que se hizo la última medición, ha sido exponencial; de 14 grupos reconocidos en 2000 se pasó a 267 grupos escalafonados en la actualidad<sup>33</sup>.

Los grupos de investigación registrados y clasificados en Colciencias por los programas estudiados son:

**Tabla 18. Grupos de investigación en las Facultades de Derecho**

Universidad	Nombre del grupo	Clasificación	Líneas de investigación	Integrantes
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Familia, género y conflicto	D	Bioética y Derecho de las Nuevas Tecnologías, Derechos Humanos Niñez y Adolescencia, Familia Violencia Intrafamiliar	7 investigadores
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Hermenéutica jurídica	C	Análisis Jurídico. Dogmática Jurídica Historia del Derecho	10 investigadores y 2 estudiantes
Amazonía				
Universidad de Manizales	Derecho y sociedad	B	procesos interculturales, globales y locales	1 investigadora y dos estudiantes
Universidad de Manizales	Conflicto y derechos humanos	D		4 investigadores

<sup>33</sup> Dato tomado de GRUPLACS, Colciencias. 2010.

Universidad	Nombre del grupo	Clasificación	Líneas de investigación	Integrantes
Universidad de Caldas	Estudios jurídicos y sociojurídicos		Acceso a la Justicia Derecho Medio Ambiente Estudios Constitucionales Estudios Políticos Regionales	11 investigadores, 16 estudiantes
Cooperativa Pasto	La minga	B	Derecho y Multiculturalidad Derecho, territorio y medio ambiente Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario Dogmática Jurídica y Teoría del Derecho Enseñanza del Derecho	17 investigadores 11 estudiantes
Universidad de Medellín	Derecho procesal	A1	Hacia una nueva hermenéutica en la decisión judicial. Justicia Judicial hacia la Justicia Social	17 investigadores
Universidad de Medellín	Investigaciones jurídicas	A1	Ciudadanía, Democracia y Poder. Derecho Ambiental. Derecho Laboral y de la Seguridad Social. Derecho Penal. Derecho Privado. Estructura y Funcionamiento del Estado. Teoría del Derecho	24 investigadores
Universidad pública de Pasto.	Derecho justicia y región	D	Derecho Social. Nomoárquica. Observatorio de Justicia Regional	30 investigadores 74 estudiantes
Universidad Industrial de Santander	Derecho y justicia constitucional		Acción de tutela. Administración de justicia. Derecho Penal Constitucional. Hermenéutica Jurídica. Teoría Constitucional Y Teoría Política.	14 investigadores 7 estudiantes
Universidad Nacional de Colombia	Derechos fundamentales y teoría política	D	Derechos fundamentales	8 investigadores
Universidad Nacional de Colombia.	Derecho, justicia y democracias	B	Derechos humanos y democracia. Derechos sociales y justicia global. Filosofía Política y teorías de la justicia. Sentimientos morales y decisiones prácticas. Teoría de los derechos	4 investigadores



Universidad	Nombre del grupo	Clasificación	Líneas de investigación	Integrantes
Universidad Nacional de Colombia	Derecho constitucional y derechos humanos	sin clasificar	Democracia, Constitución Y Derechos Fundamentales. Derecho Constitucional moderno y contemporáneo. Derechos Humanos y Justicia transicional. Historia y sociología jurídica. Teoría jurídica, interpretación y argumentación.	9 investigadores 32 estudiantes
Universidad Nacional de Colombia	Derechos colectivos y ambientales	D	Acciones Administrativas. Acciones Judiciales. Conflictos y problemática ambiental. Derecho ambiental internacional. Historia ambiental. Jurisprudencia ambiental	12 investigadores 21 estudiantes
Universidad Nacional de Colombia	Derecho y economía	Sin clasificar	Historia del Derecho económico colombiano. Marco constitucional de la economía. Derecho administrativo económico. Derecho de las crisis económicas.	5 investigadores 10 estudiantes
Universidad Nacional de Colombia.	Política y legislación sobre biodiversidad	B	acceso a los recursos biológicos, genéticos y productos derivados. bioética y sociedad. Derecho ambiental. conocimiento tradicional y propiedad intelectual. economía, políticas públicas y biodiversidad.	8 investigadores 10 estudiantes

Universidad	Nombre del grupo	Clasificación	Líneas de investigación	Integrantes
Universidad Nacional de Colombia	Estudios penales, conflicto y política criminal	Sin clasificar	Convivencia en la Cárcel Buen Pastor de Bogotá. Convivencia en la cárcel del circuito judicial de UBATE. Formación judicial. Historia del Sistema Penal Colombiano. Inimputabilidad y Sistema penal. Niños, niñas y adolescentes vinculados al conflicto armado Colombiano. Redes y comunidades de investigación para la prestación de servicios forenses. Resolución de Conflictos en comunidades indígenas. Sistema Carcelario Colombiano. Sistema Penal Acusatorio. Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.	16 investigadores 15 estudiantes
Universidad Nacional de Colombia	Colectivo de estudio coloniales, postcoloniales en América Latina	Sin clasificar	Derecho y Sociedad. Interculturalidad, identidad y decolonialidad. Pensamiento latinoamericano y teoría poscolonial. Saberes emergentes, interculturalidad y praxis decolonial. Teoría política decolonial. Teoría del Derecho y teoría poscolonial.	15 investigadores 13 estudiantes
Universidad Sergio Arboleda	Derecho privado derecho civil, internacional privado, comparado y del mercado de capitales	B	Democracia y Derecho Electoral. Régimen Económico. Derecho Mercantil Internacional	12 investigadores, 15 estudiantes
Universidad Sergio Arboleda	Crear – Derecho público y económico	B	Análisis crítico de las instituciones. Derecho internacional. Derecho del espacio ultraterrestre. Derechos fundamentales, económicos y sociales. Historia crítica de las instituciones. Organización y actividades estatales.	10 investigadores 14 estudiantes
Universidad Sergio Arboleda	De las casas en derechos humanos	B	Derecho Internacional de los Derechos Humanos y DIH. Grupos de especial protección. Justicia y Paz.	7 investigadores 11 estudiantes

Universidad	Nombre del grupo	Clasificación	Líneas de investigación	Integrantes
Universidad Sergio Arboleda	Grupo de ciencias penales y criminológicas Emiro Sandoval Huertas	B	Derecho Procesal Penal. Dogmática penal	5 investigadores 4 estudiantes

Los productos investigativos rastreados en el GrupLac, están relacionados con las líneas de investigación, de acuerdo con los indicadores de calidad del programa, los productos han generado impacto de visibilidad en tanto la mayoría está publicada en revistas científicas nacionales y algunas internacionales. Las líneas y productos expresan las temáticas que investigan los programas de Derecho. Algunos programas realizan investigación en áreas específicas, por ejemplo en familia.

Otros programas presentan énfasis en el derecho privado, derecho ambiental y derecho público. Los programas con una mayor diversidad temática son los de la Nacional en Bogotá (Pública) que muestra en grupos y líneas una geografía amplia de las diferentes áreas del Derecho, y el programa de Derecho de la Universidad de Medellín, con dos grupos de investigación, y una amplia gama de líneas de investigación.

Respecto a la cobertura de la investigación, los grupos tienen un número de investigadores entre 1 y 30, y de estudiantes entre uno y 17 por grupo. El número de estudiantes por programa es muy bajo para el tema de investigación. A pesar de esto, la investigación parece un ejercicio que ha influido el desarrollo de los programas, lo cual se evidencia en los indicadores de Colciencias, con el indicador de artículos en revistas internacionales de niveles altos, lo que pone a una parte de la comunidad académica en diálogo con sus pares internacionales.

A pesar de esto, al revisar los diferentes planes de estudio la investigación no vuelve al aula y, por lo tanto, no impacta a los estudiantes de los programas. Los contenidos se organizan en las asignaturas profesionalizantes y se impactan los estudiantes que participan como auxiliares, asistentes o investigadores, y así se cumple con la cuota de investigación formativa requerida por el MEN, aunque es muy baja la de los estudiantes.

Para Jorge Huergo (2005), la investigación tiene un carácter estratégico-político que impacta la acción de los investigadores respecto de la sociedad que habitan. Su propuesta destaca la constitución de un proyecto de subjetivación o de emergencia del *sentido existencial del investigador* que se refiere al auto-reconocimiento de su carácter de sujeto de la crisis y la transformación, a cambio de pensarse y asumirse meramente como un observador y un intérprete de la realidad, lo que refuerza el divorcio entre teoría y práctica y entre investigación y transformación social. La formación de los estudiantes de Derecho, en este sentido, debiera considerar la investigación como su base pedagógica, pues, vinculada con la formación, la investigación es una praxis ética y ciudadana, lo que permite superar los límites de la imaginación, del pensamiento y del conocimiento:

Son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas (Huergo, 2005, p. 34).

No puede entonces quedarse la investigación como una mera propuesta normativa para los currículos, pues es necesario volver a ella como mediadora en la formación del sujeto que requiere la sociedad colombiana. No hacerlo es dejarla, como lo plantea Zemelman (2010), como un discurso sin sujeto, donde la persona no importa, porque lo verdaderamente importante son las leyes históricas implacables en su lógica de funcionamiento. Por lo tanto, no contaba, y esto llevó a muchos a construir un discurso brillante, pero sin responsable.

Se requieren diversas apuestas en el proceso de formación, entre ellas la de una identificación del fin para el que se forma y ello implica un reconocimiento del contexto respecto a la estructura social. Los abogados se forman dentro del marco social, económico y político del país, y esto requiere reconocer que hay una Carta constitucional que guía y regula la interacción, que aparte de la Constitución, el

Estado se ha erigido durante más de quinientos años en formas de organización cultural, diversidad y pluralismo propia de la hibridación de culturas que los constituyen y que estos entrecruzamientos definen diversas formas de organización, de resolución de problemas y de establecimiento de conflictos de toda índole, que evidencian pluralismo, diversidad, multiculturalidad y ello implica diversas visiones del mundo y de comprensión de la realidad.

Lo segundo que se debe tener en cuenta es que la formación debe tocar la conciencia del sujeto con el fin de que se cumpla el interés planteado en las misiones de lograr la transformación del entorno. En este sentido, la acción, en términos de Weber:

En especial la social y también singularmente la relación social, pueden orientarse, por el lado de sus partícipes, en la representación de la existencia de un orden legítimo. La probabilidad de que esto ocurra de hecho se llama “validez” del orden en cuestión (Weber, 1944, p. 79).

La acción que se propone en algunos PEI de los programas de Derecho tendrían que estar encaminadas al reconocimiento de este orden que trata Max Weber respecto a que la validez es el respeto por la regulación de la interacción social. Esto estaría conectado con el *para qué* de su acción. Es importante entonces, que exista esa iniciativa para que ocurra algo que derive en nuevas construcciones sociales, y esto debe alcanzarse a través del proceso de formación. Es el sentido que Castoriadis sugiere como una *paideia* democrática que produzca sujetos preparados para la acción que resuene en el conjunto social. En esta forma, se afectarían los currículos de los programas, cuyo propósito es la formación de un sujeto político, lo que expresa la preocupación de los programas por lo político como parte de la formación de los estudiantes, puesto que el Derecho en Colombia como expresión de la sociedad, expresa las condiciones sociales, económicas y políticas del país.

En la política se constituyen sujetos. Algunos son constituidos heterónomamente. Otros se autoconstituye con mayor grado de autonomía. Incluso en los casos de constitución vertical, siempre hay una dimensión subjetiva que acaba aceptando la interpelación autoritaria y, así, acaba

produciendo la relación de subordinación a través de la cual se constituye el sujeto. La política es un campo de fuerzas en el que los sujetos crean instituciones, pero también en el que las pueden destruir, reformar, sustituir (Tapia L. , 2008, p. 111).

En esta investigación, el Derecho, promulgado por la CP y desarrollado en las áreas normativas que rigen en Colombia, debe expresarse en el comportamiento social y político de los ciudadanos. La intención de los currículos es la posibilidad de incidir en las prácticas de los profesionales del Derecho. Sin embargo, hay una preocupación por plasmar un discurso convincente pero que no logra realizaciones en la práctica, como señalara Blanco:

Que en tiempos de conflictos entre diferentes concepciones de la sociedad (y por ende de la escuela y el conocimiento que ha de transmitir) el Estado cae con sospechosa frecuencia en la tentación de utilizar la educación como un campo de legitimación (y a los expertos y a los ciudadanos para garantizarla (Blanco, 1999, p. 195).

Si la política es ese espacio de construcción de las relaciones sociales, dentro de las cuales los sujetos se autorregulan construyen y deconstruyen sus formas de convivencia tal como lo plantea Tapia, “en la política experimentamos tanto el poder de la creación como el de la deconstrucción de lo social y las condiciones que éste ha producido para reproducirse, ampliarse, renovarse” (2008, p. 111). El Derecho debe ser parte de esa construcción social en el ejercicio evolutivo de acomodación que requiere la sociedad.

La participación como utopía se encuentra en el contenido de estas categorías que constituyen tal concepción y en los datos emanados de los instrumentos con los cuales se realizó la aproximación empírica. La participación se erige como un ideal de pluralidad, de libertad, de igualdad en el Estado Social de Derecho. Sin embargo, las categorías constituyentes no tienen fuerza suficiente para darle vida a una participación con estas características. Los estudiantes aclararon que estas argumentaciones son ideales de la participación.

## **7. LA PARTICIPACIÓN: DE DERECHO FUNDAMENTAL A METADERECHO<sup>34</sup>**

Este capítulo se fundamenta en las categorías Derecho fundamental y metaderecho; las categorías afines currículo político y currículo integral; mecanismos de participación aprendizaje, derecho público y prácticas jurídicas. Estas últimas categorías son emergentes en el proceso investigativo y permitieron conceptualizar la participación como un derecho fundamental y como un metaderecho. El análisis parte de la conceptualización de la participación como derecho fundamental a partir de los textos de los estudiantes obtenidos en las entrevistas y las encuestas, con la categorización de la información emergente en el estudio del currículo de los programas analizados, con los mecanismos de participación y con el aprendizaje de los estudiantes de derecho y las prácticas durante su proceso de formación.

### **Participación como derecho fundamental**

Un importante número de estudiantes (80) considera la participación como un derecho fundamental, como se observa en la siguiente tabla:

---

<sup>34</sup> Ampliación del capítulo 4 de la investigación: Concepciones de Participación de los estudiantes de Derecho en Colombia, presentado para optar al título de doctora en Ciencias Sociales, por el Centro de Estudios Avanzados: CINDE- Universidad de Manizales.

Tabla 19. La participación como derecho fundamental

Universidad	Tipo			Total
	Pública	Privada	No responde	
Sergio Arboleda	0	8	1	9
Nacional	12	0	0	12
UIS	6	0	0	6
UNAB	0	6	0	6
Nariño	5	0	0	5
Cooperativa Pasto	0	16	0	16
U. de Manizales	0	11	0	11
Caldas	4	0	0	4
Amazonia	8	0	0	8
U. de Medellín	0	3	0	3
Total	35	44	1	80

Las razones expuestas son tales como: “porque es un derecho que tiene un carácter de inviolabilidad para todos los ciudadanos, y constitucionalmente se garantiza la participación de todos, máxime cuando se trata de un Estado Social de Derecho como en Colombia, y con él se garantiza la existencia de la democracia y la igualdad”, en este sentido, Dahl, considera que la *participación efectiva* es el primero de los cinco criterios básicos de un gobierno democrático, en los así: “Antes de que se adopte una política por la asociación, todos los miembros deben tener oportunidades iguales y efectivas para hacer que sus puntos de vista sobre cómo haya de ser la política sean conocidos por los otros miembros” (Dahl, 1999, p. 32).

La participación tiene una relación directa con la democracia y con esta comprensión la Asamblea Constituyente en 1991 consideró que la nuestra es una democracia participativa. No obstante, el ejercicio de la participación depende de las posibilidades del para hacerlo. Es indispensable la democracia para que haya una libre participación de los ciudadanos para la construcción del Estado Social de Derecho. En términos de Sen, la libertad política constituye la democracia, puesto que los individuos en entornos de libertad, donde les es posible contradecir, hablar, opinar, estar en desacuerdo construyen espacios de diálogo y de escucha que les permite ofrecer soluciones a los problems y aportar a su solución.

Los papeles instrumentales de las libertades políticas y de los derechos humanos pueden ser muy importantes, pero la conexión entre las necesidades



económicas y las libertades políticas también pueden tener un aspecto constructivo. El ejercicio de los derechos políticos básicos aumenta las probabilidades no sólo de que los poderes públicos respondan a las necesidades económicas, sino también de que la propia conceptualización—incluso la comprensión de las necesidades económicas requiera el ejercicio de esos derechos. Podría decirse, de hecho, que para comprender cuales son las necesidades económicas —su contenido y su fuerza— es preciso el debate y el intercambio de ideas. Los derechos políticos y humanos, sobre todo los que garantizan la discusión, el debate, la crítica y la disensión abiertos, son fundamentales para los procesos de decisión documentada y reflexionada.

Este es el sentido que le dan a la participación los estudiantes: “la participación es un derecho fundamental, toda vez que, como ciudadanos colombianos, tenemos la facultad de participar en la vida pública del país, y el Estado tiene la obligación de garantizar dicha participación” (estudiante entrevistado).

Ese derecho se considera fundamental por las posibilidades que otorga a los ciudadanos de alcanzar su máximo desarrollo individual y colectivamente. En esta forma, tan importante es la vida como tener la capacidad y la libertad para disfrutarla, como lo sostiene Sen: “los derechos políticos y humanos desempeñan un papel permisivo (pues permiten —de hecho, fomentan— la discusión y el debate públicos, la política basada en la participación y la libre oposición) en áreas muy amplias, aunque haya sido más eficaz en unas que en otras” (2000, p. 159). La participación como derecho fundamental en la CP de 1991 se consagra en el:

“Artículo 40. Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político. Para hacer efectivo este derecho se puede:

1. Elegir y ser elegido.
2. Tomar parte en las elecciones, plebiscitos, referendos, consultas populares, y otras formas de participación democrática.
3. Constituir partidos, movimientos, agrupaciones políticas sin limitación alguna, formar parte de ellos libremente y difundir sus ideas y programas.

4. Revocar el mandato de los elegidos en los casos y en la forma que establecen la constitución y la ley.
5. Tener iniciativa en las corporaciones públicas
6. Interponer acciones públicas en defensa de la constitución y de la ley
7. Acceder al desempeño de funciones, cargos públicos, salvo los colombianos por nacimiento o por adopción que tengan doble nacionalidad. La ley reglamentará esta excepción y determinará los casos a los que debe aplicarse” (CP, 1991, p. 19)

Según lo previsto por los artículos 85 y 86 de la Carta, la participación es un derecho de aplicación inmediata los derechos consagrados en los artículos, 11 al 37 que son los Derechos fundamentales y el 40 elevado así a la categoría de derecho fundamental (CP, 1991, p. 33. Art. 85). Este derecho, por consiguiente, es amparable a través de la acción de tutela, por lo cual su violación o la amenaza de su vulneración tiene la capacidad de poner en movimiento la maquinaria judicial con el fin de restablecerlo por uno de los medios más expeditos, art. 86: “toda persona tendrá acción de tutela para reclamar ante los jueces, en todo momento y lugar, mediante un procedimiento preferente y sumario, por sí mismo o por quien actúe a su nombre, la protección inmediata de sus derechos constitucionales fundamentales, cuando quiera que éstos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública”. La Jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana ratifica la participación como derecho fundamental:

Los derechos políticos de participación, consagrados en el artículo 40 de la Carta, y dentro de los cuales se encuentra el de “elegir y ser elegido”, hacen parte de los derechos fundamentales de la persona humana. Los derechos de participación en la dirección política de la sociedad constituyen una esfera indispensable para la autodeterminación de la persona, el aseguramiento de la convivencia pacífica y la consecución de un orden justo. La sociedad construye al Estado y organiza el ejercicio del poder político; en esta capacidad

constitutiva del orden político radica la esencialidad de los derechos políticos de participación (Sentencia T-045 M.P. Corte Constitucional)

En esta misma línea, los estudiantes sostienen que “la participación es la consagración expresa para elegir y ser elegido. Además, el ciudadano de manera individual puede reclamar a través de mecanismos el reconocimiento de la participación como un derecho inalienable” (estudiante entrevistado).

El numeral dos del artículo 40 de la CP, transcrito arriba, establece la participación activa del ciudadano en las decisiones del Estado. Este numeral da plena autonomía para hacer parte de dichas decisiones.

Igualmente, los demás numerales del mencionado artículo permiten la acción directa de los ciudadanos relacionados con la posibilidad de constituir partidos y movimientos políticos, revocar el mandato de los elegidos, tener iniciativas, interponer acciones públicas en defensa de la CP y acceder al desempeño de funciones y cargos públicos. En defensa de la participación como derecho fundamental, son cruciales otros artículos de la CP:

Artículo 104 El Presidente de la República, con la firma de todos los ministros y previo concepto favorable del Senado de la República, podrá consultar al pueblo decisiones de trascendencia nacional. La decisión del pueblo será obligatoria. La consulta no podrá realizarse en concurrencia con otra elección (CP, 1991, p. 40).

Artículo 105: Previo cumplimiento de los requisitos y formalidades que señale el estatuto general de la organización territorial y en los casos que éste determine, los Gobernadores y Alcaldes según el caso, podrán realizar consultas populares para decidir sobre asuntos de competencia del respectivo departamento o municipio (CP, 1991, p. 40).

Artículo 106. previo el cumplimiento de los requisitos que la ley señale y en los casos que ésta determine, los habitantes de las entidades territoriales podrán presentar proyectos sobre asuntos que son de competencia de la respectiva corporación pública, la cual está obligada a tramitarlos; decidir sobre las disposiciones de interés de la comunidad a iniciativa de la autoridad o

corporación correspondiente o por no menos del 10% de los ciudadanos inscritos en el respectivo censo electoral; y elegir representantes en las juntas de las empresas que prestan servicios públicos dentro de la entidad territorial respectiva.

Artículo 155. Podrán presentar proyectos de ley o de reforma constitucional, un número de ciudadanos igual o superior al cinco por ciento del censo electoral existente en la fecha respectiva o el treinta por ciento de los concejales o diputados del país. La iniciativa popular será tramitada por el Congreso, de conformidad con lo establecido en el artículo 163, para los proyectos que hayan sido objeto de manifestación de urgencia. Los ciudadanos proponentes tendrán derecho a designar un vocero que será oído por las Cámaras en todas las etapas del trámite.

Esta es una herramienta fundamental de participación, pues es directamente la ciudadanía la que debería proponer que sea reformada la Constitución, como órgano constituyente, y no el congreso que es un órgano constituido y no tiene tanta legitimidad.

Respecto a la derogatoria de leyes vigentes, la CP concede a la ciudadanía la posibilidad de una iniciativa de la siguiente manera:

Artículo 170. Un número de ciudadanos equivalente a la décima parte del censo electoral, podrá solicitar ante la organización electoral la convocatoria de un referendo para la derogatoria de una ley.

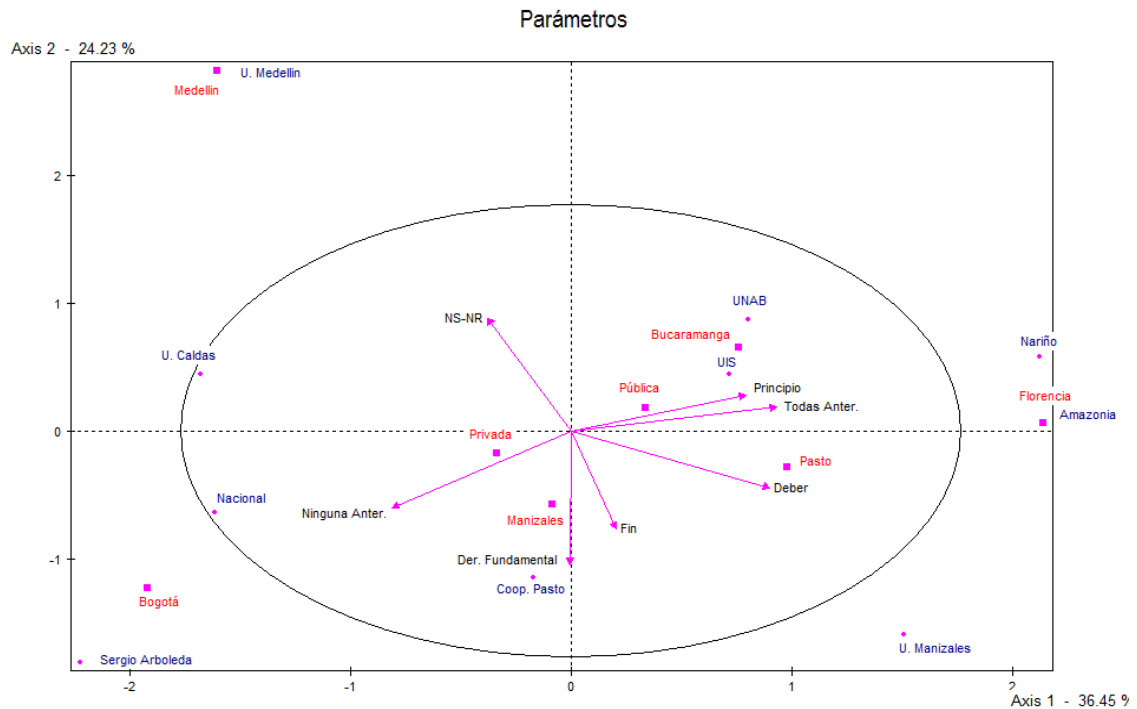
La ley quedará derogada si así lo determina la mitad más uno de los votantes que concurran al acto de consulta, siempre y cuando participe en éste una cuarta parte de los ciudadanos que componen el censo electoral.

No procede el referendo respecto de las leyes aprobatorias de tratados internacionales, ni de la Ley de Presupuesto, ni de las referentes a materias fiscales o tributarias.

De acuerdo con el análisis del primer plano factorial, se da una correlación positiva entre el derecho fundamental y el “metaderecho”. El parámetro derecho

fundamental, principalmente, se describe en Pasto y en Manizales. Y se describe en la Universidad Nacional y Sergio Arboleda de Bogotá.

Gráfica 3. Primer plano factorial (ejes uno y dos)



Dentro de las razones dadas por los estudiantes para reconocer la participación como derecho es que “todos estamos en la capacidad de opinar y ayudar para defender nuestras necesidades” (entrevista con estudiante), esto se relaciona con lo planteado por Sen. Cuando los estudiantes relacionan la participación como un derecho fundamental con la capacidad, se hace referencia al enfoque de pobreza basado en las capacidades:

- 1) La pobreza puede identificarse de forma razonable con la privación de capacidades; el enfoque centra la atención en las privaciones que son intrínsecamente importantes (la diferencia de la renta baja, que sólo es instrumentalmente importante)
- 2) Hay otros factores que influyen en la privación de capacidades-y, por tanto en la pobreza real- además de la falta de renta (la renta no es el único instrumento que genera capacidades).
- 3) La relación instrumental entre la falta de renta y la falta de capacidades varía de unas comunidades a otras e incluso de unas familias a otras y de unos

individuos a otros (la influencia de la renta en las capacidades es contingente y condicional) (Sen A. K., 2000, p. 120).

Se encuentra aquí una relación directa de la participación con la capacidad de la persona de poder actuar, es decir, de tener la conciencia para participar en la toma de decisiones. Algunas opiniones de los estudiantes comprenden así el derecho de la participación como una capacidad, lo que implica que el aumento de esa capacidad de participar podría permitir una mejor calidad de vida para las personas y allí radica la verdadera esencia del derecho fundamental de la participación, como lo es el derecho a la vida. Según Amartya Sen (2010)

Una persona que tenga una renta alta, pero no disponga de ninguna oportunidad de participación política, no es pobre en el sentido habitual del término, pero es claramente pobre en el sentido de que le falta una importante libertad (Sen A. K., 2000, p. 123).

Esta es la libertad de darle dirección a la vida propia, en relación con los otros y poder tomar determinaciones que impacten la vida privada y la vida pública, poder ser un sujeto político en el entorno de la democracia. En este orden de ideas, poder participar es hacer uso de la capacidad máxima de una persona dentro de una colectividad y también hacer uso de la libertad como un derecho fundamental. En términos de Sen, la libertad no sólo es la base de la evaluación del éxito y del fracaso sino también un importante determinante de la iniciativa individual y de la eficacia social. Hacer uso de este derecho le permitirá a la persona incidir en la búsqueda de su propio bienestar y del bienestar de su grupo social (Sen A. K., 2000).

Otras formas de concebir la participación están relacionadas con la libertad, a propósito de lo cual los estudiantes encuentran que:

“toda persona es libre de manifestar su conformidad, por medio de este derecho se puede conocer la percepción de los ciudadanos con respecto a la situación en general, y por lo tanto se pueden mejorar las falencias, incluso con su ayuda” (estudiante entrevistado).

La relación que subyace en estos textos es muy importante, pues se basa en una perspectiva de libertad, pues la participación se concibe como la posibilidad de ser

libre para manifestar lo que quiere, para opinar, inclusive para mejorar las falencias de las cuales se queja. En esta perspectiva, Sen propone que:

Dado que las libertades políticas y civiles son elementos constitutivos de la libertad del hombre, su denegación es una desventaja en si misma. Cuando se examina el papel que desempeñan los derechos humanos en el desarrollo, hay que prestar atención a la importancia constitutiva, así como a la importancia instrumental, de los derechos humanos y de las libertades políticas (Sen A. K., 2000, p. 128).

Carecer de estas libertades es tener negado el derecho fundamental a la participación , pues la libertad es la posibilidad del ciudadano para alcanzar el máximo desarrollo de su potencialidad en la sociedad, pues en ella reside la posibilidad de acción, de conseguir los intereses, de tomar decisiones para la vida individual y colectiva y de tener acceso a oportunidades de desarrollo. La eficacia que plantea Sen en relación con la libertad es concebida como la capacidad de hacer todo lo que es posible para vivir bien y para valorar lo que se tiene, eso aumenta la eficacia social: “el aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo” (Sen A. K., 2000, p. 130).

La perspectiva que se deriva de las respuestas de los estudiantes deja ver como en sus predeterminados formativos hay una mirada hacia la libertad como categoría fundamental de la participación y como derecho fundamental. la alta frecuencia de elección de la participación como derecho fundamental es acogida porque implica una formación que puede dar una posibilidad de acción diferente respecto a la sociedad.

La evidencia efectiva del carácter de derecho fundamental de la participación en la democracia participativa solo se manifiesta en la acción, en la decisión, en el interés, en la transformación social a través de la ejecución de las acciones individuales. Esta es la autoagencia que reclama la participación denle el Estado Social de Derecho, y es el reto de los programas de Derecho en Colombia para la formación de sus futuros profesionales, encontrarla en los dichos de los estudiantes, no deja de ser una posibilidad de que la misma pueda llevarse a la realidad social.

Los estudiantes encuestados encuentran que la participación “es un derecho consagrado dentro de los derechos fundamentales pero a sí mismo es un deber por lo cual como colombiano estamos “obligados”. “Es un derecho al cual podrá tener acceso todo ciudadano para lograr los fines del Estado” (estudiantes encuestados). En términos de Sen, más que un derecho, la participación es una capacidad para lograr el más alto desarrollo, puede verse en los párrafos anteriores que la CP de 1991 reconoce la participación como un derecho fundamental y ese reconocimiento se encuentra en los textos de los estudiantes encuestados, quienes reclaman el cumplimiento de ese derecho, de modo que no es suficiente que conste en las normas como derecho fundamental, sino que se hace necesario que haga parte de las capacidades de los ciudadanos.

Lo anterior implica que la participación, más que un derecho fundamental es un metaderecho, pues los derechos fundamentales se refieren al desarrollo de los Estados y de los sujetos, pero no se considera que puedan ser exigido su cumplimiento. Estos derechos, según Sen, tienen varias críticas en relación con su operatividad, la primera de estas críticas es la legitimidad “¿cómo pueden tener los derechos humanos un status real si no es a través de derechos sancionados por el Estado como autoridad jurídica última que es?” (Sen A. K., 2000, p. 150). La crítica proviene del carácter general con el que se presenta el derecho fundamental que no se encuentra debidamente legislado para que pueda ser efectivo.

La segunda crítica se refiere a la forma, pues, según Sen:

Los derechos conllevan las respectivas obligaciones. Si la persona A tiene un derecho a una cosa x, tiene que haber alguna agencia, por ejemplo B, que tenga la obligación de proporcionar x a A. Desde este punto de vista, si no se reconoce esa obligación, los supuestos derechos están inevitablemente vacíos de contenido. Se considera que eso plante un enorme problema para considerar que los derechos humanos son derechos. Según este argumento, puede estar muy bien decir que todos los seres humanos tienen derecho a recibir alimentos o medicinas, pero si no se ha atribuido ninguna obligación a



una agencia específica, estos derechos apenas significan nada (Sen A. K., 2000, p. 151).

Y la tercera crítica de Sen consiste en la carencia de institucionalidad:

No adopta una forma legal e institucional sino que considera que los derechos humanos pertenecen al reino de la ética social. La autoridad moral de los derechos humanos, desde este punto de vista, depende de la naturaleza de la ética aceptable (Sen A. K., 2000, p. 151).

De acuerdo con esta postura, el derecho fundamental de la participación que hace parte, según la CP, de la gama de derechos fundamentales carece de la fuerza suficiente para considerarse como tal puesto que no tienen la legitimidad de derechos de “menor gama” en las legislaciones estatales. Resulta muy vaga la entidad ante la cual pueden ser reclamados y están a la deriva de la postura ética de quien tendría la obligación de hacer su reconocimiento. Por ello, es interesante lo que dicen los estudiantes, quienes sostienen que la participación, más que un derecho fundamental, debe ser considerada como un metaderecho, como posibilidad real de operativizarla en el actuar individual y colectivo.

### **Participación de derecho fundamental a metaderecho**

Hasta aquí, es claro que la participación ciudadana es considerada por la CP, por los estudiantes y por varios autores como un derecho fundamental constitutivo de la democracia participativa y de nuestra institucionalidad. No hay duda sobre este principio. Pero con ello, la participación es uno entre muchos otros derechos fundamentales, pero no define aún la democracia. A continuación, trataremos de señalar las características de lo que llamamos en este trabajo un metaderecho, para observar que éste es el carácter de la participación y, como tal, es definitorio de la democracia.

La participación es un derecho fundamental en Colombia, consagrado por el Artículo 40 de la CP y por la consideración del estado colombiano como Estado Social de Derecho, en el que se hace imprescindible la participación del ciudadano

para constituirlo como tal. Se trata de un derecho social fundamental: “serían el equivalente a los denominados derechos humanos de segunda generación (los económicos, sociales y culturales), propios del Estado Social de Derecho, que aparece históricamente como superación del Estado de Derecho liberal, en la constitución de la República de Colombia aunque tenga precedentes anteriores. Los derechos sociales son los que humanizan a los individuos, sus relaciones y el entorno en el que se desarrollan. Son garantías de la igualdad y la libertad reales, pues la libertad no es posible si es imposible ejercerla por las condiciones materiales de existencia”.

“El concepto de meta-derecho, trae la novedad de articular el contenido de cada derecho social con la posibilidad de exigir la realización progresiva del mismo por medio de políticas públicas, Sen tiene en cuenta el contexto de los países subdesarrollados en donde las condiciones materiales hacen imposible la garantía inmediata de los derechos sociales. Para Sen la categoría de los meta-derechos hace referencia al derecho que tienen los ciudadanos a tener una política pública clara sobre el derecho que el Estado se ha comprometido a realizar” (Aristizabal & Carreño, 2006). No se trata de un derecho a disponer o tener algo, sino de un derecho a contar con políticas públicas que garanticen ese algo. Y como metaderecho, la exigencia de esas políticas públicas no es progresiva sino inmediata.

En términos de Amartya Sen, los metaderechos se entienden como el derecho a tener una política pública que tienda a garantizar progresivamente determinado derecho, estos, junto con la distinción que entre Derechos de Trasfondo<sup>35</sup> y los Derechos Institucionales<sup>36</sup> es lo que se expresa en los textos de los estudiantes: “que todos los ciudadanos de una u otra forma tengamos cambios y políticas públicas” (estudiante entrevistado). Hay una necesidad evidente de que se establezcan políticas públicas que garanticen el derecho, y que este efectivamente se cumpla. De acuerdo con esto, plantea uno de los informantes: “es un deber y un derecho, el cual nos da el

---

<sup>35</sup> Proveen a la sociedad en abstracto una justificación para las decisiones políticas.

<sup>36</sup> Proveen a alguna institución política particular y específica una justificación para determinada decisión

“privilegio” de participar en asuntos que interesan tanto particular, como generalmente, pero dicha participación, persigue fines para mejorar la calidad de vida de los interesados” (estudiantes entrevistados). Hay una preocupación por la calidad de vida de los ciudadanos, es la necesidad de reconocimiento de los derechos sociales fundamentales y esto se relaciona con lo defendido por Sen en la medida en que no se respeta el derecho de los ciudadanos a tener una política pública<sup>37</sup> clara desarrollada por el Estado a cabalidad.

La reflexión de Sen respecto a la garantía de los derechos sociales parte de la necesidad de integrarlos como objetivos sociales dentro del sistema jurídico. En este sentido, propone llenar de contenido moral el sistema normativo, con el fin de que los principios morales que rigen el sistema, sean exigibles mediante los mecanismos jurídicos o políticos que éste dispone.

La solución a las complejas situaciones sociales derivadas de esta concepción demandan del Estado y de quienes prestan servicios públicos forjar respuestas concretas traducidas en políticas públicas que contrarresten las condiciones de pobreza en las que vive la sociedad.

La consideración de la participación como un metaderecho implica concederle el carácter ya analizado de derecho fundamental y de derecho *social* fundamental, que le corresponde como motor de la construcción del Estado Social de Derecho. Es aceptar que el desarrollo de dicho derecho requiere una democracia activa que permita que los ciudadanos actúen y decidan. Es garantizar que dicha democracia sea eficaz en el cumplimiento de los fines que entraña. Sen sostiene que:

Las discusiones y los debates públicos, permitidos por las libertades políticas y por los derechos humanos, también pueden desempeñar un importante papel en la formación de los valores. De hecho, la naturaleza de la participación y el

---

<sup>37</sup> Las políticas Públicas han sido definidas como el conjunto de actividades de las instituciones gubernamentales que actúan directamente o a través de agentes, y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos. Definición de Peteres (1982), recogida por PallaresFuente **especificada no válida..**

diálogo públicos influye inevitablemente incluso en la identificación de las necesidades (Sen A. K., 2000, p. 179).

Este concepto es relevante por la potencia de una postura sobre la participación que permita hacer desarrollos futuros. La naturaleza de la participación como derecho social fundamental es reconocida ampliamente por los estudiantes, dado que en ella reside su importancia para el desarrollo de los ciudadanos. Ahora bien, se esperaría que los profesionales de derecho reflejaran en las prácticas profesionales y en la vida referida a la sociedad, de modo que se afecte la convivencia y mediante la resolución de los conflictos. Y, finalmente, algunos estudiantes consideran la participación como metaderecho.

**Tabla 20. Participación como metaderecho**

Universidad	Tipo			Total
	Pública	Privada	No responde	
UNAB	0	1		1
Nariño	1	0		1
Total	1	1		2

De acuerdo con el análisis realizado, a los currículos de los programas tenidos en cuenta en esta investigación, se identificó el currículo político caracterizado por la búsqueda de una formación política de sus estudiantes: “La Escuela de Derecho y Ciencia Política, como unidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas tiene como misión crear espacios de formación de *juristas* de alta calidad ética, política y profesional...<sup>38</sup>”. La implicación de lo político tiene relación con lo que se ha planteado en este informe respecto a la referencia de los currículos de los programas de derecho a una relación con el entorno: “formar abogados y abogadas a partir de un sistema de investigación fundamentado en concepciones del derecho modernas, evolutivas y abiertas, asumiendo como sujeto de estudio la sociedad desde parámetros éticos, políticos y jurídicos en un Estado Social de Derecho<sup>39</sup>”.

<sup>38</sup> De la misión de uno de los programas estudiados.

<sup>39</sup> De la misión de uno de los programas estudiados.

Lo anterior hace referencia a una postura política, Alfieri plantea que:

Los cambios que están operando en las estructuras de los Estados, obligarían a redefinir el lugar de los educativo en la sociedad. En segundo lugar, las nuevas formas de organización social que están emergiendo estarían generando también transformaciones en las prácticas educativas mismas (Alfieri, 1999).

Los currículos de los programas de derecho tratan de cumplir con la demanda normativa que regula la organización de los programas respecto a la exigencia de la relación con lo social, a través de la inclusión de asignaturas que impliquen el entorno. En este sentido, los currículos estudiados incluyen en sus planes asignaturas como economía colombiana, historia de las ideas políticas y derechos humanos.

Las propuestas de los currículos se refieren a las prácticas que se deben realizar los estudiantes de derecho durante su formación, empezando por la normatividad que rige el desarrollo de los procesos de formación en derecho. Al respecto, la resolución 2768 de 2003 plantea que, dentro de los aspectos generales curriculares que deben tener los programas de derecho, “El programa comprenderá las áreas y componentes fundamentales de saber y de práctica que identifican la formación de un abogado, incluyendo como mínimo los siguientes componentes básicos, los cuales no deben entenderse como un listado de asignaturas....”. Sin embargo, la misma resolución plantea respecto a las prácticas lo siguiente: “el programa organizará, con los alumnos de los dos últimos años lectivos, consultorios jurídicos cuyo funcionamiento requerirá aprobación de la respectiva autoridad de conformidad con lo establecido en la Ley 583 del 12 de junio de 2000”. En esta forma, queda limitada la práctica a una asignatura más, llamada *consultorio jurídico*, en la que las casi siempre los estudiantes realizan actividades de asistencialismo, participación en charlas y capacitaciones, y no asumen el ejercicio práctico del derecho que les compete.

Se puede encontrar una preocupación semejante por las prácticas diseñadas por los currículos de los programas elegidos en esta investigación: “...contribuir a la construcción de un proyecto de Nación, a través de la consolidación de

comunidades de práctica interdisciplinarias y transdisciplinarias”<sup>40</sup>. Se observa la presencia de una apuesta por la consolidación de un Estado Social de Derecho, en el que tenga injerencia la práctica de los profesionales de derecho. Otro plantea: “....asumiendo un papel protagónico en la transformación de la realidad social en busca del bienestar general de la nación”<sup>41</sup>; y otro lo hace en estos términos: “...humanistas y agentes de transformación de la realidad jurídica y social mediante la investigación en sus procesos de producción, interpretación y aplicación de la norma, el trabajo interdisciplinario y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación”<sup>42</sup>. De aquí se desprende que uno de los ideales en la formación de los estudiantes de derecho es dotarlos de la comprensión necesaria para hacer aquello que aprendió durante su proceso de formación y que, a través de su ejercicio profesional puedan evidenciar dicho conocimiento en prácticas profesionales, sociales y vitales que apuesten a la construcción del Estado.

Históricamente, la práctica en los estudios de derecho ha sido fundamental. El derecho como un área del saber está ligado a la *técnica*<sup>43</sup>, término utilizado para designar el conjunto de métodos, procedimientos o recursos de los cuales se sirve un arte, ciencia, industria, oficio o profesión para obtener un resultado o solucionar un problema determinado. Así, el técnico está ligado al proceso de creatividad, debe saber por qué las cosas se hacen, de dónde parte la razón del hacer que implica el conocimiento jurídico. Subyacen en este orden de ideas dos dimensiones: la del saber teórico y la aplicación práctica o su técnica conformada por los métodos que requiere el derecho para su aplicación y el reconocimiento del contexto en el que debe ser aplicado.

---

<sup>40</sup> Misión universidad Nacional de Colombia.

<sup>41</sup> Misión del programa de derecho de la Universidad de la Amazonía.

<sup>42</sup> Misión del programa de derecho de la UIS.

<sup>43</sup> Etimológicamente del griego tekhné. Para Aristóteles, la *tekhné* incluía dos tipos de conocimiento, un conocimiento sobre la producción de las cosas (poiesis), ligado, a un conocimiento sobre el modo de ejecutar (empíria).

Lo anterior significa que en las dimensiones del conocimiento, incluyendo en ellas al derecho, el saber teórico y práctico se articulan de modo inescindible. Kröber ha destacado esta cuestión, diciendo: “entendemos la ciencia no sólo como un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis, etc., sino también, simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad” (Kröber, 1986, citado por Núñez Jover, 2005). Desde esta perspectiva, las prácticas cumplen un papel de igual importancia a la de la formación teórica que deben tener los estudiantes de derecho, lo que implica que es tan importante el conocimiento teórico en el derecho como su práctica. Al respecto, Plazas sostiene que:

Los estudiantes de derecho deben nutrirse de la teoría, pero sin menoscabo de la práctica. Su aprehensión de las tres dimensiones del derecho los ha de conducir a la realidad que informa lo jurídico, pero sin el extremo de ignorar los principios y las normas para alinearse en la exterioridad de lo fáctico. Su apreciación del derecho no puede ser desde fuera pero tampoco desde dentro, exclusivamente (Plazas Vega, 1998).

Para los fines que interesan en este proceso investigativo, la formación de estudiante que se requiere en Colombia debe responder en gran medida a la promesa realizada en la CP de ser un Estado Social de Derecho. Para poder serlo, se requiere de ciudadanos participativos, en relación con la práctica del derecho. Esto significa que un estudiante de derecho accede a un saber jurídico y, sobre todo, que sabe el porqué de ese conocimiento y de la importancia y el papel que aquel tiene dentro de la sociedad. Si el derecho es un regulador social, su aplicación debe tener efecto en la sociedad de una manera no mecánica en la aplicación de la norma, sino de modo que ésta responda a las necesidades sociales, y se estructure según estas necesidades en consideración de la teoría que reflexiona sobre su existencia y se revierte a la sociedad en un círculo constante de aplicación y comprensión.

Sin embargo, este papel del derecho como práctica no cumple en Colombia, puesto que no se consideran con suficiente profundidad las prácticas formativas de

un estudiante de derecho, en coherencia con la CP, respecto a la participación y a categorías como autonomía, reflexividad y acción que permitirían colegir que el ciudadano que pretende la Carta Política se refleja en el profesional del derecho en su actividad profesional y en su vida cotidiana.

Los estudiantes de derecho están lejos de realizar prácticas coherentes en su proceso de formación que permita inducir tal carácter constitucional. En las entrevistas, se encontró que las prácticas relacionadas con procesos de participación ciudadana, activa, interesada en lo social se limita a las vinculadas al derecho público y dentro de éste a lo referido a los mecanismos de participación ciudadana referidos a los derechos de petición y las acciones de tutela. Cerca de la mitad de los encuestados (114 de los 287) definen estas acciones como las prácticas realizadas, y más de la mitad (148) no ha realizado ninguna práctica. Esta situación constituye un número alto de estudiantes que no han ejercido el derecho en este campo. Del total, 25 estudiantes han realizado prácticas sociales dirigidas al entorno social, a la asistencia y a la capacitación de grupos marginados que solicitan apoyo jurídico.

La tabla siguiente ilustra lo referido:



# Gráfica 4. Prácticas

## PRACTICAS

Tabla de contingencia universidad \* tipo \* practicas1

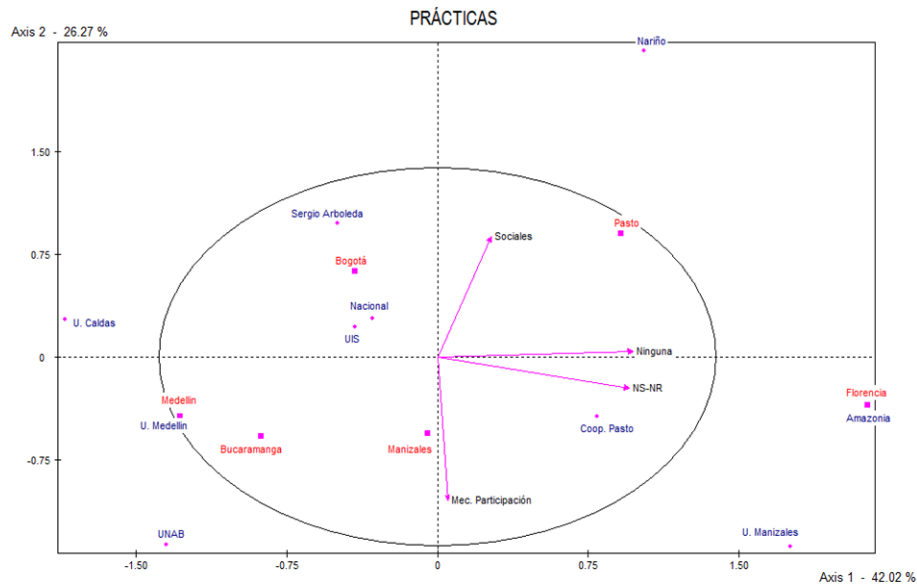
Recuento			tipo			Total
practicas1			PUBLICA	PRIVADA	NO RESPONDE	
MECANISMOS DE PARTICIPACION	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	5	2	7
		NACIONAL	9	0	0	9
		UIS	14	0	0	14
		UNAB	0	19	0	19
		NARIÑO	8	0	0	8
		COOPERATIVA PASTO	0	11	0	11
		UMANIZALES	0	15	0	15
		CALDAS	8	0	0	8
		AMAZONIA	12	0	0	12
		UMEDELLIN	0	11	0	11
		Total	51	61	2	114
NO RESPONDE	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	1		1
		NACIONAL	10	0		10
		UIS	4	0		4
		UNAB	0	4		4
		NARIÑO	10	0		10
		COOPERATIVA PASTO	0	12		12
		UMANIZALES	0	15		15
		CALDAS	3	0		3
		AMAZONIA	12	0		12
		UMEDELLIN	0	5		5
		NO RESPONDE	3	0		3
		Total	42	37		79
SOCIALES	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	2		2
		NACIONAL	2	0		2
		UIS	5	0		5
		UNAB	0	3		3
		NARIÑO	9	0		9
		COOPERATIVA PASTO	0	1		1
		UMANIZALES	0	1		1
		AMAZONIA	2	0		2
		Total	18	7		25

ninguna	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	8		8
		NACIONAL	4	0		4
		UIS	7	0		7
		UNAB	0	3		3
		NARIÑO	8	0		8
		COOPERATIVA PASTO	0	8		8
		UMANIZALES	0	10		10
		CALDAS	3	0		3
		AMAZONIA	14	0		14
		UMEDELLIN	0	4		3
		Total	36	33		69
Total	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	16	2	18
		NACIONAL	25	0	0	25
		UIS	30	0	0	30
		UNAB	0	29	0	29
		NARIÑO	35	0	0	35
		COOPERATIVA PASTO	0	32	0	32
		UMANIZALES	0	41	0	41
		CALDAS	14	0	0	14
		AMAZONIA	40	0	0	40
		UMEDELLIN	0	20	0	20
		NO RESPONDE	3	0	0	3
		Total	147	138	2	287

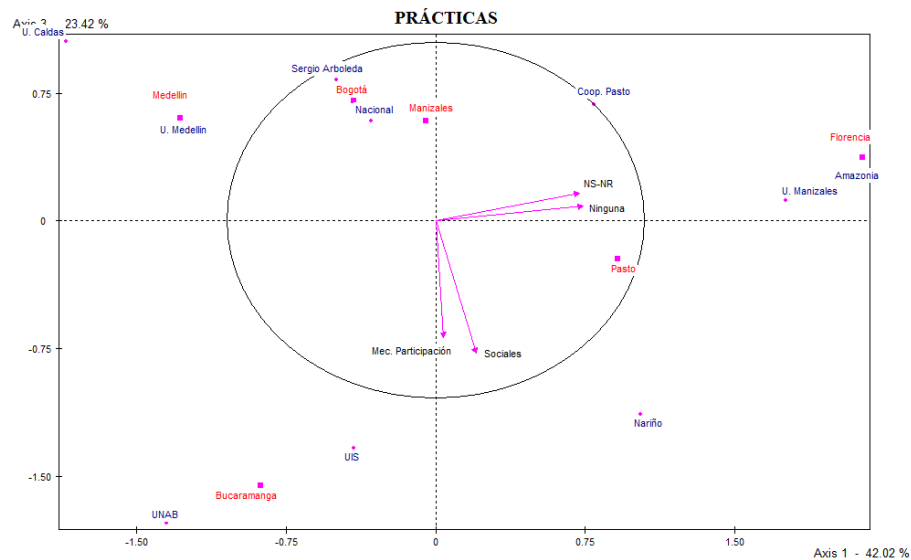
No hay una formación práctica que dé a los estudiantes las herramientas necesarias para ser los sujetos de la Constitución Nacional y que, en coherencia, impacten con su ejercicio profesional el entorno social, de modo que ejerzan una influencia significativa en la sociedad.

De acuerdo con el análisis de los datos encontrados, en relación con las prácticas, el análisis de componentes en el primer plano factorial (ejes uno y dos) indica que la variable *mecanismo de participación* se presenta en la ciudad de Manizales, mientras que la variable *sociales*, que está representada en el segundo plano factorial (ejes uno y tres), se describe frecuentemente en la universidad de Nariño, en la ciudad de Pasto; en las universidades UIS, UNAB, Sergio Arboleda, Nacional, Universidad de Caldas y universidad de Medellín, mientras que Bogotá, Medellín y Bucaramanga no se relacionan con ninguna de las prácticas estudiadas.

Gráfica 5. Primer plano factorial (ejes uno y dos)



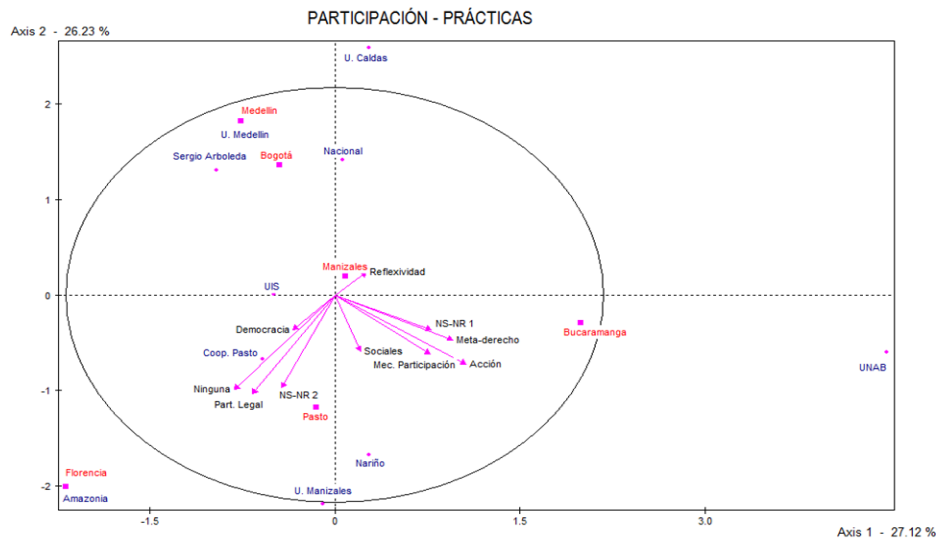
Gráfica 6. Segundo plano factorial (ejes uno y tres)



## Mecanismos de participación y prácticas

El primer plano factorial (ejes uno y dos) muestra que las variables acción, meta-derecho, NS-NR 1, en la categoría mecanismos de participación tienen correlación directa. Igualmente, la variable metaderecho tiene correlación positiva con la variable sociales.

Gráfica 7. Correlación entre metaderecho y variables sociales



Ahora bien, en lo que atañe a las prácticas, ¿cuál debe ser entonces la formación de los estudiantes de derecho? Plazas considera que:

La práctica de los estudiantes de derecho debe ir de la mano de la teoría, como la práctica de los aspirantes a médicos solo se concibe por su relación de medio a fin con la verdadera ciencia que han de dominar (Plazas Vega, 1998, p. 120).

Se parte aquí de una concepción triaxialista del derecho como la plantea el mismo autor en la que el derecho se presenta en tres dimensiones:

La dimensión dikeológica o axiológica, relacionada con los valores que subyacen tras el derecho. La dimensión normológica, a la luz de la cual el ordenamiento, como expresión sistemática de la voluntad soberana dirigida a regular la convivencia en sociedad y establecer sanciones a cargo de quienes lo incumplan, es clara manifestación de lo jurídico. Y la dimensión fáctica o sociológica, no solo porque la realidad imperante debe servir de referencia y de contexto para la interpretación del derecho, sino porque su vigencia y sentido adquieren verdadera entidad si es eficaz, si las normas que lo integran son acordes con el contexto social y, en la misma medida, son aplicadas y acatadas de manera plena (Plazas Vega, 1998, p. 127).

En este orden de ideas, la práctica en la formación del estudiante que se relaciona con la estructuración de su dimensión política debe ser un ejercicio de articulación coherente entre los fundamentos teóricos que constituyen la teoría constitucional, los contenidos normativos que dan vida a la profesionalización de los estudiantes de acuerdo con la organización política, regulativa, económica, social del Estado, con el ejercicio profesional que realicen en cualquiera de los campos de actuar del derecho.

Se requiere una formación que integre de manera permanente la teoría de derecho implícita en la CP referente a una organización social que se reconstruye de manera permanente para alcanzar la estructuración de Estado Social de Derecho, a una práctica coherente con dicha teoría. Esto significa llevar a escena la acción política, es decir, una práctica que reconoce la existencia del contexto social colombiano. Este contexto se caracteriza por la pluralidad respecto a la interacción social a través del habla y de los hechos en los que el reconocimiento de la diferencia es parte sustancial. Esta práctica se da en espacios diferenciados, ante conglomerados sociales distintos con desarrollos culturales, lengua, costumbres, visiones de mundo, diferentes pero integradas a una organización política que les agrupa y requieren redimir en el escenario jurídico los conflictos que subyacen a cualquier organización social.

### **Prácticas sociales**

De acuerdo con los datos recolectados en este proceso, algunas prácticas realizadas por los estudiantes se dirigen a lo social. Esta dimensión es de particular importancia para esta investigación porque hemos hablado reiteradamente de la responsabilidad social del estudiante de derecho, puesto que vivir en la realidad un Estado Social de Derecho implica reconocerse como parte de la sociedad. En consecuencia, el despliegue de su interacción, en la dimensión de la práctica jurídica, debe ser parte integrante de la formación teórica, del mismo modo que ser un buen ciudadano solo es posible a partir del conocimiento de los conceptos fundamentales

de ciudadanía. Ellos son imprescindibles pero no suficientes, se requiere a la par un ejercicio de ciudadanía que aplique de manera práctica la propuesta teórica.

La frecuencia de estudiantes que realizan durante su proceso de formación prácticas sociales, es muy baja:

**Tabla 21. Estudiantes que realizan prácticas sociales durante su formación**

Universidad	Tipo			Total
	Pública	Privada	No responde	
Sergio Arboleda	0	2		2
Nacional	2	0		2
UIS	5	0		5
UNAB	0	3		3
Nariño	5	0		5
Cooperativa Pasto	0	1		1
U. de Manizales	0	1		1
Amazonia	8	0		8
Total	18	7		25

La consideración de las prácticas de los estudiantes como fundamentales en el proceso de la formación se relaciona con las subcategorías halladas en los currículos estudiados: político e integral. El currículo en una propuesta educativa constituye el modo de organizar y distribuir en el tiempo las actividades de enseñanza y aprendizaje. Expresa los propósitos y los ideales educativos de la institución en un sistema de relaciones conceptuales y prácticas, que lo hacen eficaz y realizable en condiciones determinadas. No se espera que un currículo tenga preestablecidos todos los contenidos y las actividades para la formación, pues la flexibilidad curricular se refiere a la capacidad de leer el contexto y de actualizarse. Pero esta actualización no puede responder solamente a la necesidad de estar a la vanguardia del conocimiento, sino que es un proceso reflexivo y participativo, donde todos los miembros de la comunidad académica construyen todas las dimensiones de la formación profesional. En este sentido Gimeno en el prólogo del libro *Investigación y desarrollo del currículo* plantea que:

Es un enfoque que supera los esquemas clásicos de innovación, que ve en el centro escolar la unidad básica de innovación donde el grupo de profesores

intercambia perspectivas en la tarea de ofrecer un *currículum* adecuado para el centro en un contexto social concreto, que suponga no sólo la transformación de la perspectiva epistemológica clásica que ha predominado en el conocimiento, sino los métodos de aprendizaje de los alumnos, el propio progreso del profesorado, la oportunidad de conjuntar teoría y práctica, el cambio de las relaciones en esa comunidad educativa y la transformación de la propia organización institucional de la educación en algo más flexible y democrático (Gimeno, 2003, p. 24).

En esta definición se comprende que el currículo es mucho más que un simple plan de estudios, una selección de contenidos o la mera aplicación de didácticas. Hoy se entiende el currículo en un sentido amplio, como una práctica cultural, cuya responsabilidad es compleja y genérica que identifica actores curriculares como los docentes y los estudiantes, cuya interacción en el aula se realiza sin interferencias (Goyes I. , 2010, p. 25).

Los programas de Derecho estudiados coinciden en que el objeto de estudio está inmerso en sus mallas curriculares, y que éstas son consecuencia de las disposiciones normativas estatales: conciben el objeto de estudio como:

“La formación integral del jurista, para tal fin se concibe un diseño curricular articulado y problematizador que supera la enseñanza tradicional y técnica del derecho y transita hacia las nuevas lógicas del aprendizaje que lo aproximan a la realidad social, a los desarrollos de la ciberciencia y la tecnología y a la comprensión del derecho en un mundo globalizado”.

En el grupo focal, los docentes expresaron que el currículo se relaciona con la...

“Formación integral de profesionales del Derecho, capacitados y formados en la ciencia jurídica *y en el humanismo*, inspirados en los principios y valores de la filosofía cristiana, dotados de las cualidades críticas y creativas *propias de la actividad investigativa*, y altamente comprometidos con la *edificación de la justicia y la paz* para el desarrollo y bienestar de la sociedad colombiana e internacional (grupo focal).”

Respecto a los conceptos orientadores, se establecieron así:

- a. Formar para la paz, la convivencia y la justicia social, respeto a los derechos humanos y equidad de género.
- b. Formar con criterios políticos y de solidaridad, con equidad, respeto a la diversidad y la libertad.
- c. Formar con principios humano-cristianos, con fraternidad, pluralidad cultural para la paz, ética, derechos humanos, convivencia, equidad, justicia y criticidad frente a un mundo neoliberal y excluyente.

Los docentes participantes en los grupos focales aseguran que buscan en sus enfoques metodológicos la “interdisciplinariedad centrada en equipos de aprendizaje, constructivista o eclecticismo metodológico” (grupo focal), según las propuestas teóricas del PEI. Sin embargo, concluyen que en la práctica, la libertad de metodologías que imperan termina por permitir que se aplique la metodología tradicional, caracterizada por las clases magistrales, entre otras formas asociadas a este método. Las estrategias hacen referencia al hacer o al trabajar, pero no se puede decir que alguien aplica el método tradicional porque realiza un trabajo en grupo. El enfoque tradicional se caracteriza por el esquema transmisor – receptor, lo que significa una gran cantidad de actividades donde termina por imponerse el criterio del docente y el estudiante aprende con base en el conocimiento del docente. En la evaluación tradicional, no hay preguntas de análisis, pues se trata de recordar los contenidos presentados por el docente.

A pesar de que se plantean estrategias metodológicas como mapas conceptuales, red semántica, estudios de caso, video-conferencias, seminario alemán, preguntas sobre la clase anterior, aclaración conceptual, desarrollo del tema de manera magistral, con talleres, exposición de los estudiantes, casuística, lectura de jurisprudencias, ingreso gradual a las TIC, entre otras técnicas. Las estrategias terminan centrándose en los contenidos, dado que recaban en “que en derecho se deben saber los contenidos jurídicos. La forma en que enseñamos derecho depende en gran medida de la forma en que lo aprendimos”. Se cree que:



“Un abogado tiene que saberse el contenido general de las áreas jurídicas, por ejemplo en Educación hay mas liberalidad para que el Licenciado construya y elabore su propio discurso que parte de un análisis holístico de la realidad, construye conocimiento a partir de la experiencia. En la praxis de la disciplina jurídica, el abogado tiene que saber en qué momento puede presentar la contestación de una demanda, en qué momento se agotan los recursos, cómo se hace un memorial, etc.” (grupo focal)

Los docentes creen que los contenidos jurídicos del derecho son lineales y en consecuencia requieren de una formación lineal:

“En las ciencias básicas no ocurre esto, pues un Biólogo o un Químico, pueden a través de la experiencia y la observación, establecer los procesos que ocurren tras la reacción química en la mezcla de elementos y sustancias. Eso no pasa en derecho, pues el abogado que no presenta una demanda dentro del término de caducidad, pierde la oportunidad de acudir a la jurisdicción en procura de resolver su causa litigiosa” (entrevista con docente).

La discusión de los grupos focales no vislumbra estrategias que abarquen las relaciones de los sujetos con el entorno social, sino que están centrados en la disciplina y en la enseñanza, no en el aprendizaje problematizado de los estudiantes, aunque sí se reconoce como un problema que subyace a la formación del estudiante:

“El programa de Derecho no puede enseñar Derecho, a espaldas del Palacio de Justicia, pues la preparación de los abogados encuentra su escenario natural ante la justicia, por lo que tiene validez que se realicen observaciones por ejemplo en las audiencias públicas y en los roles de los funcionarios que allí participan” (entrevista con docente).

En la formación en Derecho, se deben tener en cuenta las dimensiones de desempeño de los sujetos: sus contextos sociales, las políticas estatales, los contenidos de sus áreas de aprendizaje, pero esto no se alcanza, según la discusión de los grupos focales, pues la enseñanza está signada por la organización asignaturista de los contenidos dictados por el Estado.

A la idea de la participación como derecho fundamental a metaderecho le subyace un currículo integral, político, ligado a las prácticas jurídicas y sociales, el mismo se ubicó, no como dimensión de un programa de derecho en particular sino de fracciones de la concepción curricular de los programas y de sus profesores a través de los grupos focales.

Algunos currículos de los programas de derecho reflejan las categorías de currículo político, cuando expresan: “asumiendo como sujeto de estudio la sociedad desde parámetros éticos, políticos y jurídicos en un Estado Social de Derecho<sup>44</sup>”. Se reconoce el tipo de Estado al que pertenece el sujeto en formación:

“Busca constituirse en centro del conocimiento jurídico y político de la nación colombiana, servir de asesor científico a las políticas públicas de su ámbito de acción y liderar procesos sociales para la consolidación del Estado Social de Derecho y la construcción de nación...<sup>45</sup>”.

Estos propósitos reflejan la necesidad de una formación puesta en contexto de lo político. En la misma lógica, la categoría *currículo íntegro* aporta la idea de participación como derecho fundamental a metaderecho, pues, educar profesionales íntegros se refiere a que la formación disciplinar del abogado resulta comprometedora frente al entorno social, pues, a diferencia de lo que ocurre con otras profesiones que, por su aplicabilidad técnica (ingenierías, áreas de la salud, etc.) no tienen la capacidad de una incidencia social que pueda impulsar el desarrollo comunitario o, de llevar a la colectividad al caos y la anarquía.

La vida del Estado, está ligada al desarrollo normativo, función intrínsecamente relacionada con el quehacer jurídico, lo que hace imposible comprender la relación inescindible del Derecho y el Estado, sin la exigible presencia de uno de los dos.

Ahora bien, si el abogado ejecutor del derecho y actor por antonomasia de los eventos normativos del Estado (construye, interpreta, aplica la norma), cuyo ejercicio no se entiende posible sino a partir de relaciones positivadas, debe

---

<sup>44</sup> Misión, programa de derecho, Universidad de Manizales.

<sup>45</sup> Misión, programa de derecho, Universidad Nacional.

proceder con probidad que haga posible una norma al servicio de la sociedad y no al servicio de intereses mezquinos y subjetivos.

Es por dicha circunstancia que, siendo tan importante formar abogados conocedores de las normas, de la jurisprudencia y del Estado, es más importante aún que la formación de dicho profesional esté inmersa en las más rigurosas exigencias éticas, pues, tiene por ejercicio profesional, la defensa de la vida, la honra y los bienes de sus clientes, cuando litiga; de los administrados, cuando es funcionario público; de los sujetos procesales, cuando actúa en calidad de funcionario judicial; de los colombianos en general, cuando lo hace en las corporaciones públicas.

No puede concebirse que la formación jurídica esté orientada exclusivamente al conocimiento jurídico que, si bien es importante para el entorno profesional del abogado, es indeseable cuando se aplica sin criterios de justicia social, ética pública y responsabilidad profesional.

Al preguntarle a los estudiantes sobre los componentes del currículo en los que reciben formación para la participación, la gran mayoría afirma haber recibido dicha formación.

**Tabla 22. Formación para la participación**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	231	80,5	80,5	80,5
NO	54	18,8	18,8	99,3
NS/NR	2	0,7	0,7	100
Total	287	100	100	

El área que aparece con mayor frecuencia en las respuestas de los estudiantes es la de públicos, 191 de los 287 coinciden en que en esta área encontraron formación en constitucional.

Tabla 23. Públicos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	191	66,6	66,6	66,6
NS/NR	96	33,4	33,4	100
Total	287	100	100	

Como se observa en la tabla, los estudiantes hacen alusión a la participación contenida en la Constitución Nacional, convertida en contenidos teóricos que hacen parte de las asignaturas de derecho público. Por ello, la alta frecuencia en esta área.

Para los estudiantes, los conceptos forjados a partir de esa formación fueron múltiples y permitieron la conceptualización de las categorías participación legal, acción, autonomía, reflexividad, democracia, soberanía, que se conceptualizarán más adelante:

“Cuando señalo públicos me refiero al Constitucional en la medida que informa todo el ordenamiento, aprendí que hay mecanismos de participación ciudadana que tenemos para defender derechos colectivos y particulares de forma expedita debido a su rango constitucional. En temas de humanística, concibo que los términos como un derecho humano, que fue difícil de convalidar ante los poderes de las naciones y que es una de las mejores formas de obtener múltiples ventajas y para toda una sociedad. Pero hay que manejarlo con cuidado porque puede ser mal utilizado” (estudiante entrevistado).

Se desprende de aquí que el concepto formado parte de los contenidos normativos que contiene el componente de constitucional. Otro concepto sobre el aprendizaje realizado acerca de la participación considera que:

“Aprendimos que Colombia es un Estado Social de Derecho y que podemos elegir y ser elegidos, que todos podemos ser elegidos y podemos elegir y que todos los ciudadanos podemos ejercer nuestro derecho constitucional mediante variedad de procedimientos, ejemplo el Voto, a participar en las decisiones del Estado por medio del derecho a la participación, aunque la práctica académica como tal no ha sido realizada en mi proceso de formación. Esto ha sido percibido solamente mediante el voto popular, lejos del área académica” (entrevista con estudiante).

Aunque se considera la participación como derecho fundamental, el proceso de formación de los estudiantes de derecho poco se ve impactado. Se contempla de forma teórica pero no se garantiza más que en las normas, si bien hacen aprehensión a través de los contenidos profesionalizantes de sus planes de estudio, no hay un desdoblamiento hacia la práctica, pues como ya se encontró que la realización de las prácticas relacionadas es escasa o nula.

## 8. PARTICIPACIÓN LEGAL<sup>46</sup>

Este capítulo analiza la participación como legalidad, según las encuestas de los estudiantes, las categorías de participación legal, los parámetros de la CP (deber), prácticas (jurídicas, mecanismos) aprendizaje (derecho público) mecanismos de participación (si, individuales), currículo legal. Se definió así, puesto que muchas respuestas de los estudiantes se enmarcan en lo normativo, en las consideraciones de una intervención tímida del sujeto, sin autonomía, sin agencia, sin decisiones, más bien con un reverente respeto por la positivización. La mayoría de los estudiantes expresan una conceptualización de la participación academicista, lejana de las prácticas sociales y ligada a la representación. La categoría de participación legal se evidencia en expresiones como la siguiente:

“la participación es el respeto de las normas impuestas, es un mecanismo mediante el cual los ciudadanos pueden expresar su acuerdo o desacuerdo con sus representantes, a través del voto. libertad que tenemos cada una de las personas, para elegir o ser elegidos” (entrevista con estudiantes).

En estas respuestas, el significado de la participación en los estudiantes, está impregnado por la representación, que corresponde a la parte constitutiva de la Carta Política de 1886, que, a la letra expresaba en el “Artículo 1o. La Nación Colombiana se reconstituye en forma de República unitaria. Artículo 2o. La

---

<sup>46</sup> Ampliación del capítulo 5 de la investigación: Concepciones de Participación de los estudiantes de Derecho en Colombia, presentado para optar al título de doctora en Ciencias Sociales, por el Centro de Estudios Avanzados: CINDE- Universidad de Manizales.

soberanía reside esencial y exclusivamente en la Nación, y de ella emanan los poderes públicos, que se ejercerán en los términos que esta Constitución establece” (CP, 1886). En la Constitución de 1991, en cambio, la soberanía reside en el pueblo, y es democrática y pluralista.

Al respecto, Sieyes, uno de los padres fundadores de esta forma de gobierno, plantea que...

Los ciudadanos que nombran sus representantes renuncian y deben renunciar a hacer ellos mismos inmediatamente la ley: entonces no tienen voluntad particular para imponer. Toda influencia, todo poder les pertenece sobre la persona de sus mandatarios... si ellos dictaran sus voluntades no sería un Estado representado, sería un estado democrático (Sieyes, 1983).

Las respuestas de los estudiantes que se ubican en esta perspectiva permiten afirmar que el espacio de participación no existe; la interacción política no se promueve como deliberación con el resto de los asociados sino que se da en ámbitos cerrados como los partidos políticos o espacios controlados por el poder público:

“La participación es un mecanismo que nos permite elegir y ser elegidos o poder postular a una persona para que nos represente, la participación ciudadana es cuando el pueblo en el ejercicio que se le ha encargado de ejercer la soberanía elige sus representantes para que los represente en asuntos de interés general” (entrevista con estudiante).

Hay aquí una concepción de democracia participativa que se promulga en la actualidad y de democracia representativa del régimen anterior, que comprende una manera de ejercer la soberanía y de nombrar representantes para que legislen y para que gobiernen.

Esta concepción se aleja de las posibilidades de la participación como acción moderadora dentro de la democracia participativa. Se puede ver dentro de esta postura la caracterización de un sujeto que no hace uso de su libre albedrío y que, como se expresó en el capítulo anterior, podía dotar de eficacia la democracia en la que actúa. Ese sujeto, en la democracia representativa, al contrario, queda expuesto a

lo que a bien quieran o puedan hacer sus representantes, pues entrega sus capacidades y se niega la posibilidad de “Ejercer el derecho a elegir el rumbo que debe tomar la sociedad por medio de la elección de unos representantes” (entrevista con estudiante). En este sentido, Fidel Valdez Ramos, antiguo presidente de Filipinas en 1998 (citado por Sen, 2000), expresó que:

“En un régimen dictatorial, los individuos no necesitan pensar –no necesitan elegir–, no necesitan decidir ni dar su consentimiento. Lo único que necesitan es hacer lo que se les diga. Esta amarga lección se ha aprendido con la experiencia política vivida por Filipinas no hace mucho tiempo. En cambio, una democracia no puede vivir sin virtudes cívicas... el reto político que tienen en la actualidad los ciudadanos de todo el mundo es no solo sustituir los regímenes autoritarios por regímenes democráticos. También tienen que hacer que la democracia funcione para el ciudadano de a pie” (pág. 194).

A pesar de que la democracia representativa dista de un régimen dictatorial, el reclamo de la CP de 1991 es la de consolidar la participación de los ciudadanos, de modo que se puedan construir paulatinamente los valores ciudadanos que garanticen el Estado Social de Derecho. Al respecto, Santos sostiene que:

La justificación de la representación por la teoría hegemónica de la democracia está basada en la cuestión de autorización. Dos tipos principales de pilares sustentan el argumento de la autorización: el primero trata el problema del consenso de los representantes y surgió en el interior de la teoría democrática clásica, en oposición a las formas de alternancia en el proceso de toma de decisiones propio de las formas de democracia directa (Manin, 1997). De acuerdo con esa concepción, el ejercicio directo de la gestión propio de las antiguas ciudades-Estado o de las repúblicas italianas incluía la falta de autorización, que era sustituida por la idea de igual derecho a la ocupación de los cargos de decisión política. A medida que la idea del consenso surge en el interior de los debates sobre una teoría racional de la política, el sorteo, propio de las formas republicanas de decisión, deja de tener sentido y es sustituido por la idea del consenso... La concepción hegemónica de la democracia, al abordar el problema de la representación, ligándolo exclusivamente al problema de las



escalas, ignora que la representación abarca por lo menos tres dimensiones la de la autorización, la de la identidad y la de la rendición de cuentas (esta última introducida en el debate democrático muy recientemente)... la representación no es garantía, por el método de la toma de decisiones por mayoría, de que identidades minoritarias irán a tener la expresión adecuada en el Parlamento; la representación al diluir la rendición de cuentas en un proceso de representación del representante en el interior de un bloque de cuestiones, también dificulta la fragmentación del proceso de rendición de cuentas (Arato, 200; Przeworski et al.; 1999:32). De esa manera, llegamos a un tercer límite de la teoría democrática hegemónica: la dificultad de representar agendas e identidades específicas.

Y desde este punto de vista, le asiste a la formación de los estudiantes de Derecho, a las Facultades, a los programas y a la universidad en general una responsabilidad histórica en Colombia, y es consolidar una nueva cultura política en la que se puedan cambiar las formas hegemónicas de poder, y que esté articulada al desarrollo de la democracia participativa, que es donde pueden reducirse las desigualdades sociales, la profunda brecha entre los géneros, la exclusión de los diferentes por razones de sexo, etnia, raza, condiciones especiales, lengua, religión, creencia, ideología, epistemología, metodología, etc. Dado que la participación privilegia la discusión, el dialogo, el consenso y el disenso y en todas las líneas invisibles de estas formas se van construyendo los puentes de la comunicación. Entonces, quienes dialogan comprenden los motivos de su discusión y piensan en las soluciones posibles a los problemas que les acosan. Esto no es posible si no existe ese espacio abierto, democrático, donde se pueda hablar y pensar sin temor a ser un desaparecido, acallado o amordazado, donde las virtudes cívicas puedan ponerse en práctica y categorías como la tolerancia, el respeto, la alteridad, la paz y la justicia sean acciones de la vida cotidiana.

En este entorno, tiene sentido la formación de los estudiantes de Derecho, pues su formación, por las directrices estatales de organización de contenidos, tiene un alto componente normativo en su dimensión profesionalizante, como se ve a través de los planes de estudios de diez programas de Derecho del país:

Tabla 24. Contenidos de los planes de estudio

Contenidos de los planes de estudio, filtrados de los diez programas
<p>Introducción al derecho, Hermenéutica jurídica, Lógica y argumentación jurídica, Sociología jurídica, Teoría y filosofía del derecho. Ética del derecho, Sistemas de derecho, Derechos humanos integrales.</p> <p>Sociología del conflicto y elemento criminal, Cátedra Eduardo Umaña Luna, Investigación I, Teoría constitucional, Análisis económico del derecho, Teoría general del trabajo y regulaciones jurídicas, Transnacionalización del derecho, Modelos de desarrollo, Problemas internacionales, Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría del Estado, Procesos políticos en América Latina, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo XX, Introducción a la Ciencia Política, Filosofía Política, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo XIX, Historia Política Moderna.</p> <p>Derecho Civil General y Personas, Derechos Reales, Obligaciones y Responsabilidad, Contratos Civiles y Mercantiles, Políticas Públicas de Familia, Transmisión de Derechos, Derecho Económico, Derecho Procesal Civil, Derecho Comercial General y Sociedades, Bienes Mercantiles.</p> <p>derecho penal general, teoría del delito, derecho penal especial, derecho procesal penal, derecho penal internacional, derecho internacional público, derecho constitucional colombiano, derecho administrativo, derecho administrativo II, derecho internacional de los derechos humanos, derecho procesal administrativo, derecho ambiental, derecho de las relaciones laborales, seguridad social, derecho procesal laboral, teoría general del proceso, teoría y práctica de la prueba y de la evidencia, investigación II, seminario de investigación I, seminario de investigación II, trabajo de grado, práctica y consultorio jurídico I, práctica y consultorio jurídico II</p>
<p>Teoría constitucional, teoría del estado, derecho administrativo general, derecho administrativo especial, derecho procesal administrativo, responsabilidad estatal. Derecho constitucional comparado, derecho constitucional colombiano, derechos humanos, derecho ambiental general, derecho ambiental especial.</p> <p>Derecho penal general, penal general ii, penal especial, procesal peal, medicina legal y forense, criminología, derecho laboral individual, derecho laboral colectivo, derecho procesal laboral, seguridad social. Derecho internacional público, internacional privado, disciplinario. Derecho de familia, sucesiones. Derecho romano, personas, bienes, sujetos mercantiles, obligaciones, teoría general del proceso , contexto amazónico, bienes mercantiles, contratos mercantiles, contratos, derecho procesal civil, derecho probatorio. Introducción al derecho, metodología de la investigación, lógica jurídica, interpretación y argumentación. Historia de las ideas políticas, historia del derecho, economía general, economía colombiana, filosofía, sociología, ética, consultorio jurídico.</p>
<p>Economía colombiana, historia política de colombia, antropología, epistemología de las ciencias, matemática y estadística, filosofía del derecho, fundamentos de investigación, historia del derecho, introducción al derecho, lógica jurídica, teoría general de la argumentación, teoría general de la prueba, teoría general del proceso, derecho administrativo colombiano, derecho administrativo general, derecho constitucional colombiano, derecho internacional público, derecho tributario, procedimiento administrativo, procedimiento constitucional. Derecho penal especial, escuelas del delito, introducción al derecho penal, medicina legal y psiquiatría forense, procedimiento penal, teoría del delito, derecho laboral colectivo, derecho laboral individual, procedimiento laboral, seguridad social, contratos civiles y comerciales, derecho civil bienes, derecho comercial general, derecho de familia y del menor, derecho internacional privado, procedimiento civil especial, procedimiento civil general, sociedades civiles y comerciales, sucesiones, teoría general de las obligaciones, teoría general del negocio jurídico, títulos valores, ciencia política, derechos humanos, hermenéutica constitucional, instituciones económicas, teoría de la constitución, teoría general del estado. Consultorio jurídico.</p>
<p>Derecho constitucional general, introducción al derecho civil y personas, teoría general del derecho, derecho romano, sociología jurídica, expresión escrita, ciencia y libertad, derecho constitucional colombiano, bienes, derecho penal general, teoría económica, principialística, hermenéutica y argumentación, teoría general del derecho, administrativo colombiano, derecho penal especial, teoría general del proceso, derecho laboral general, individual y principios de seguridad social, teoría general del negocio jurídico, obligaciones, derecho comercial general, derecho internacional, procesal civil, procesal penal, asociaciones empresariales, contratos civiles y mercantiles, consultorio jurídico, derecho laboral colectivo, métodos alternativos de resolución de conflictos, metodología de la investigación, sucesiones, derecho de familia y de menores, hacienda pública, filosofía del derecho, consultorio jurídico.</p>

Los planes de estudio resultan similares, al establecer un plan de estudios por componentes, se puede dar cuenta que hay un plan maestro que subyace a todos, con una carga alta de asignaturas profesionalizantes en las que los contenidos son los códigos, bien sean de derecho público y derecho privado, en una medida más baja los componentes humanísticos y el investigativo. El plan de estudios maestros que se elaboró de los planes estudiados extractando los cursos que tienen para el ciclo básico, profesionalizante y de profundización es el siguiente:

**Tabla 25. Contenidos de los programas**

CONTENIDOS BASICOS: expresión escrita, ciencia y libertad, Introducción al Derecho, Hermenéutica jurídica, Lógica y argumentación jurídica, Sociología jurídica, Teoría y filosofía del Derecho. Ética del Derecho, Sistemas de Derecho, derechos humanos integrales, derecho romano, Sociología del conflicto y elemento criminal, Cátedra Eduardo Umaña Luna, Investigación I, Teoría constitucional, Análisis económico del Derecho, Teoría general del trabajo y regulaciones jurídicas, Transnacionalización del Derecho, Modelos de desarrollo, Problemas internacionales, Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría del Estado, Procesos políticos en América Latina, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo XX, Introducción a la Ciencia Política, Filosofía Política, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo XIX, Historia Política Moderna, principalística, historia de las ideas políticas, responsabilidad estatal, ciencia política.

CONTENIDOS PROFESIONALIZANTES: Derecho Civil General y Personas, Derechos Reales, Obligaciones y Responsabilidad, Contratos Cíviles y Mercantiles, Políticas Públicas de Familia, Transmisión de Derechos, Derecho Económico, Derecho Procesal Civil, Derecho Comercial General y Sociedades, Bienes Mercantiles.

Derecho penal general, Teoría del delito, Derecho penal especial, Derecho procesal penal, Derecho penal internacional, Derecho internacional público, Derecho constitucional colombiano, Derecho administrativo, Derecho administrativo II, Derecho internacional de los derechos humanos, Derecho procesal administrativo, Derecho ambiental, Derecho de las relaciones laborales, Seguridad social, Derecho procesal laboral, Teoría general del proceso, Teoría y práctica de la prueba y de la evidencia, Investigación II, Seminario de investigación I, Seminario de investigación II, Trabajo de grado, Práctica y consultorio jurídico I, Práctica y consultorio jurídico II

CONTENIDOS DE PROFUNDIZACIÓN Y/O ELECTIVIDAD. Métodos alternativos de solución de conflictos, medio ambiente, resolución de conflictos, penal, laboral, privado, etc.

Al realizar este ejercicio en los planes de estudios de los programas estudiados, se constituyen en uno solo, con contenidos similares. Ni siquiera hay un desarrollo de contenidos específicos que designen una impronta propia del programa, de la región ni de la comunidad académica. En los contenidos de profundización, en los cuales se esperaba que hiciera presencia el trabajo investigativo de los grupos de investigación de cada programa, no se ven dichas apropiaciones, lo que permite concluir que la investigación no hace parte del proceso de formación de los estudiantes de Derecho, si bien hay un avance notorio en la productividad rastreada por los GrupLac y los CvLac, pero esta no vuelve al aula de clase para que dichos

productos se difundan y permitan comprender que conocimiento está en constante movimiento y se produce permanentemente.

En coherencia con la Carta Constitucional y con las necesidades sociales a las cuales responde, la formación de los estudiantes de Derecho debe concluir en una aplicación práctica del proceso de formación en la que se participe de manera activa en la construcción de la norma emanada de las discusiones públicas del grupo social y legitimada en el respeto a ellas, lo cual debe darse en el proceso de formación. Sin embargo, al analizar los planes de estudio de los programas se pudo apreciar que éstos han estado sujetos a los lineamientos normativos dictados por el ICFES<sup>47</sup>, o por el MEN<sup>48</sup>. La resolución vigente que rige los programas de Derecho del país es la 2768 de 2003, y en ella se establece que la denominación del programa es *Derecho*. Además, se regulan los componentes pedagógicos básicos hacia los que se orienta la formación. La ley deja explícitas que las competencias que se deben desarrollar en el programa son investigativa, cognitiva, argumentativa, interpretativa y comunicativa. Los contenidos mínimos en el área jurídica son Derecho Civil, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Penal, Derecho Laboral, Derecho Comercial y Derecho Internacional. Estos componentes deben responder tanto a lo sustantivo como a lo procesal.

En el área humanística el currículo debe incluir componentes complementarios de la formación del jurista tales como la filosofía del Derecho, la sociología jurídica, la historia del Derecho y la historia de las ideas políticas. Considera además un componente orientado a la formación del estudiante en el análisis lógico-conceptual, en la interpretación constitucional y legal y en la argumentación jurídica (Resolución 2768 de 2003).

Todos los planes de estudio analizados en este trabajo contienen los componentes jurídico y humanístico básicos dados por el Ministerio, y se amplían los componentes con varios contenidos electivos, que contienen las áreas incluidas

---

<sup>47</sup> Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.

<sup>48</sup> Ministerio de Educación Nacional.

en la formación de los abogados. Hay algunas variaciones como en algunos programas con énfasis en el área política, sociológica, en conflicto y en investigación. Otros incluyen temáticas como la teoría del conflicto, seminarios en argumentación, oralidad, sociología y comercial. Los demás programas ofrecen en sus electivas profundizaciones en derecho ambiental, derecho laboral y derecho comercial. La mayoría ofrece profundizaciones en las mismas áreas ofrecidas en el plan de estudios.

En el componente humanístico se ofrecen áreas como ética, sociología, filosofía, hermenéutica, argumentación, resolución alternativa del conflicto, entre otras. El hecho de que los contenidos de los programas de Derecho estén regulados por el Estado tiende a estandarizarlos, de manera que las diferencias son mínimas respecto a contenidos. La intensidad de los programas varía entre 156 y 186 créditos, entre horas de trabajo presencial y horas de trabajo individual. Sin embargo, coinciden con muy poca variación en el número de horas de trabajo presencial.

La organización conceptual de los contenidos del plan de estudios y las prácticas que hacen alusión a la participación están ausentes. Todos obligatoriamente contemplan las áreas constitucionales (general, colombiano, procedimiento) organizadas en asignaturas, pero no hay contenidos específicos que contemplen la participación desde otra perspectiva diferente a la normativa y profesionalizante.

El área de derecho público como se dijo en el capítulo anterior tiene la mayor frecuencia de estudiantes que manifiestan haber recibido formación en el tema de participación.

Tabla 26. Públicos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	191	66,6	66,6	66,6
Ns/nr	96	33,4	33,4	100,0
Total	287	100,0	100,0	

Dirigidos al uso de los mecanismos de participación ciudadana.

En el área de privados la frecuencia es muy baja:

**Tabla 27. Privados**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	17	5,9	5,9	5,9
Ns/nr	270	94,1	94,1	100,0
Total	287	100,0	100,0	

Sólo 17 estudiantes manifiestan que en esta área recibieron formación en participación. Ante la pregunta sobre cómo se evidencia dicha formación, manifiestan: “en la lectura de alguna sentencia donde se relacionó el uso de mecanismos de participación con algún asunto del área”. Igualmente, en el área de procesales, la frecuencia de estudiantes que recibieron formación es baja:

**Tabla 28. Procesales**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	19	6,6	6,6	6,6
Ns/nr	268	93,4	93,4	100,0
Total	287	100,0	100,0	

Los acercamientos en esta área durante la formación se dieron a través de la lectura de casos o análisis de procedimientos de casos en los que intervinieron mecanismos de participación ciudadana, como la tutela o el derecho de petición.

El área de humanística como ya se dijo es obligatoria dentro de los lineamientos del Ministerio, y obliga a la relación interdisciplinaria del Derecho con la sociología, la filosofía, la antropología y con las demás ciencias sociales. La frecuencia aumenta en el área de humanística a 55 estudiantes que manifiestan haber recibido formación en ella.

Tabla 29. Humanística

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	55	19,2	19,2	19,2
Ns/nr	232	80,8	80,8	100,0
Total	287	100,0	100,0	

Otras áreas como laboral

Tabla 30. Laboral

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	15	5,2	5,2	5,2
Ns/nr	272	94,8	94,8	100
Total	287	100	100	

Muestran un porcentaje insignificante. La presencia de otras áreas diferentes a la de públicos en los que se haga referencia o haya habido aprendizaje sobre la participación es baja.

Tabla 31. Otras

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	15	5,2	5,2	5,2
Ns/nr	272	94,8	94,8	100
Total	287	100	100	

Frente a esta situación, es claro que la formación de los estudiantes de Derecho, en consecuencia con los postulados de una democracia participativa, no se da en los contenidos de los planes de estudio, la organización de los currículos, la pedagogía ni las didácticas de los programas. Se ve claramente la homogenización de la formación de los estudiantes de Derecho en el país. Como se ha dicho de forma reiterada, los planes de estudio siguen la normativa dada por el MEN, y no se encuentra una política por institución que avance en innovación hacia la formación. Respecto a la realidad social, sí se encuentra un interés en la investigación que desarrollan los programas de Derecho, pero este interés se ve reducido a lo que hacen los investigadores que, como ya se mostró en capítulo anterior, son grupos

pequeños de docentes y estudiantes que aportan al programa los indicadores que necesita la institución para sus registros calificados o la acreditaciones de alta calidad que les permite permanecer en el escenario del mercado pero que no constituyen verdaderas escuelas de pensamiento que impulsen el cambio social.

Una mirada desde otra perspectiva a la participación que da cabida a la nominación de este capítulo como Participación Legal, vemos que tiene un vínculo directo con las concepciones de democracia representativa que caracterizaba la Constitución de 1886, y por tanto las prácticas ciudadanas que se daban dentro de su marco.

En la democracia representativa el titular del poder político (el pueblo) no la ejerce de manera directa, sino por medio de representantes que, al tener el poder a través del voto, establece las normas jurídicas bajo las cuales se establecerán las relaciones de todo orden y las hacen cumplir en función de la representación que se les ha dado. En este sentido, manifiestan los estudiantes encuestados que “La participación ciudadana es la conducta de la gente para ser parte de la democracia en el país por medio del voto” (entrevista con estudiante). Mientras esta sea la concepción de la democracia participativa no hay mayores expectativas de que se consolide el Estado Social de Derecho, pues como lo plantea Held:

En la historia de la teoría democrática está enraizado un conflicto sobre si la democracia debe implicar algún tipo de poder popular (una forma de política en la que los ciudadanos están involucrados en auto-gobierno y auto-regulación) o en un apoyo a la toma de decisiones (un medio para conferir autoridad a aquellos elegidos periódicamente a través del voto). Este conflicto ha dado lugar a variantes o modelos de democracia. Primero, una democracia directa o participativa, sistema de toma de decisiones sobre asuntos públicos en el que los ciudadanos están involucrados directamente (...) segundo, la democracia liberal o representativa, un sistema en el que los funcionarios electos representan los intereses o puntos de vista de los ciudadanos en territorios delimitados en el marco del imperio de la ley (Held, 1995, p. 45).



Esta forma de democracia hace parte del desarrollo y formación de ciudadanos en nuestro Estado, configura una posibilidad de incorporar valores cívicos de convivencia, se estructura y promueve una cultura de la legalidad, en la medida que los ciudadanos pueden de manera organizada elegir a quienes van a representar sus intereses en períodos determinados. No hay nada de malo en que exista una práctica relacionada con la concepción de democracia representativa, ya muchos autores la han referenciado como paradigma posible:

La democracia representativa no es solamente una atenuación de la democracia directa; también es su correctivo. Una primera ventaja del gobierno representativo es que un proceso político entretejido de mediaciones permite escapar a las radicalizaciones elementales de procedimientos directos (Sartori, 1994, p. 141).

Esta afirmación apoya la caracterización de la democracia representativa, que se ha caracterizado por centrarse en el voto y en la elección de representantes, que son los responsables de llevar a cabo esa voluntad de sus electores.

La democracia representativa se reconoce como democracia liberal, y ha sido apoyada por varias posturas que han contribuido a su concepción:

Según si pone en mayor evidencia el conjunto de reglas cuya observancia es necesario con objeto de que el poder político sea distribuido efectivamente entre la mayor parte de ciudadanos, las llamadas reglas del juego, o el ideal en el cual un gobierno democrático debería inspirarse, que es el de la igualdad, ....el primero de los dos significados es el que se relaciona históricamente con la formación del Estado liberal (Bobbio, Liberalismo y democracia, 1989, pp. 39-40)

Al respecto, Touraine agrega: “la representatividad introduce la referencia a unos intereses particulares vinculados a una concepción instrumental al servicio de intereses particulares vinculados a una concepción instrumental al servicio de intereses privados” (Touraine, 1995, pp. 44-45). Una de las expresiones más contundentes de la democracia representativa es el uso del voto como mecanismos para elegir a los representantes que deberán interpretar los ideales de las mayorías

que votan. Allí se ubica la concepción de la mayoría de los estudiantes encuestados: “es un mecanismo por medio del cual elegimos o postulamos un candidato para que nos represente, es aquel mecanismo o herramienta por medio del cual como ciudadanos elegimos y postulamos democráticamente un candidato para representación” (entrevista con estudiante). Es aquí donde se hace evidente el sentido representativo en el actuar como ciudadanos cuando se pregunta por qué significa la participación, y si bien la representación es una dimensión de la democracia representativa lo que sorprende es que sea ese el concepto de la mayoría de los estudiantes encuestados.

El voto, como vimos, es un mecanismo que afianza el modelo de democracia participativa que se promulga en Colombia, lo que preocupa es que ocupe el lugar preponderante en el imaginario de los estudiantes de Derecho, pues la democracia participativa como propuesta de organización social y política pretende superar la representación de los intereses de la mayoría en manos de unos pocos, y más bien construir un nuevo Estado en el que la libertad, la autonomía y reflexividad de los sujetos sean las acciones imperantes.

Lo planteado en la CP de 1991 en el artículo primero tiene la intención clara de superar el rol del ciudadano que solo se dedica a votar cada cuatro años y a estar informado de manera tangencial de lo que sucede en la vida pública, para resignificar un sujeto político que sea protagonista en la construcción del Estado Social de Derecho. La nueva constitución del país pretende trascender el imaginario de una democracia representativa, electorera, que durante años sumió en crisis la vida pública del país, y pasar a una democracia participativa que diera nuevos sentidos a las acciones individuales. Así, cobran significado las categorías tratadas en el capítulo primero de este informe: la libertad para desarrollar una verdadera democracia, superar la inequidad, la injusticia, aprender a resolver el conflicto de formas diferentes a la violencia y el exterminio y por ello se firmó el nuevo contrato social. Encontrar que esto no alcanza las aulas de los estudiantes de Derecho debe constituirse en un reto para cambiar los contenidos y las formas de aprehensión que puedan dar vida al pacto realizado en 1991.

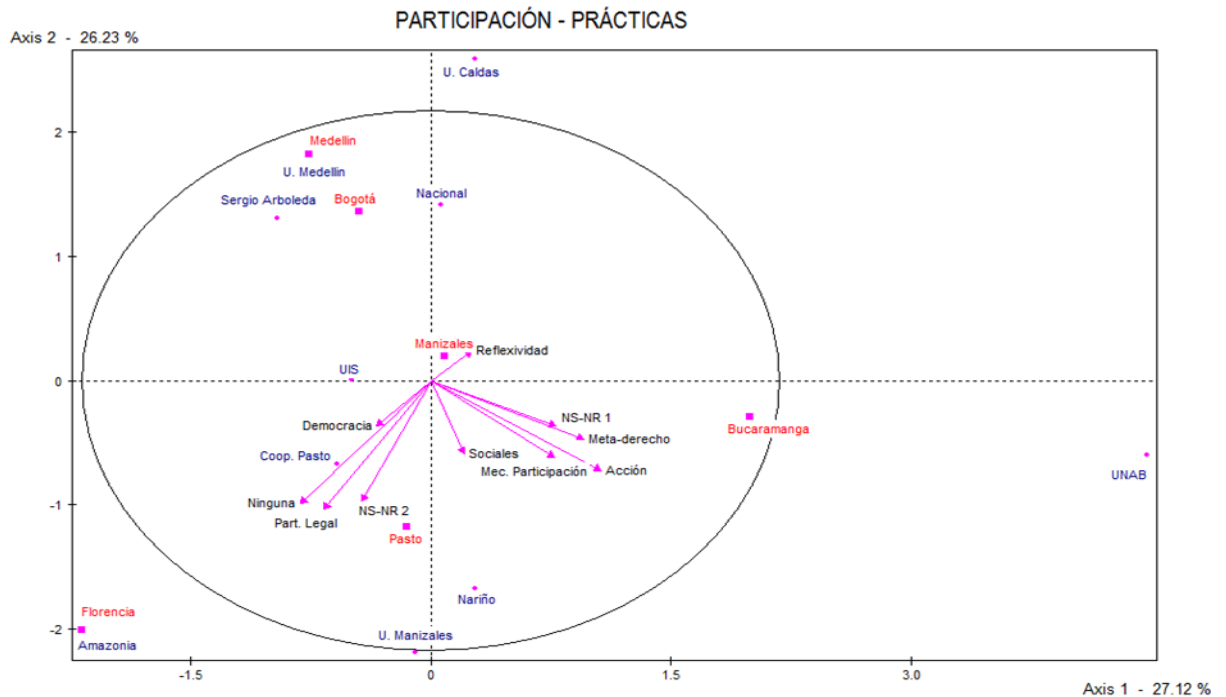
También es claro que el voto, la representación, la elección hacen parte de la democracia participativa, pero lo que se evidencia en los datos de esta investigación es la timidez al conceptualizar la democracia participativa, o mejor, la participación como una forma de actuar ciudadana. Para Sartori, la democracia representativa “no es solamente una atenuación de la democracia directa, también es su correctivo. Una primera ventaja del gobierno representativo es que un proceso político entretejido de mediaciones permite escapar a las radicalizaciones elementales de los procedimientos directos” (Sartori, 1994, p. 86). Esto podría ser una razón, pero en la búsqueda de esta investigación, la participación constituye el núcleo fundamental de la democracia en Colombia.

En la construcción de esta categoría, contribuyeron 131 estudiantes del total de encuestados: 71 de las universidades públicas y 59 de las universidades privadas. La diferencia de 12 estudiantes de más para la pública indica una alta frecuencia de una concepción legalista de la participación, ligada a respuestas normativas al derecho de la participación. Esto se evidencia cuando se plantea que “es un mecanismo por medio del cual elegimos o postulamos un candidato para que nos represente” (entrevista con estudiante). En esta forma, se deja el concepto de participación únicamente a la posibilidad de votar sin que haya ninguna otra intervención del ciudadano en los asuntos del Estado: “es aquel mecanismo o herramienta por medio del cual como ciudadanos elegimos y postulamos democráticamente un candidato para representación de todos” (entrevista con estudiante). La respuesta de la participación como mecanismo fue frecuente ante la pregunta por la participación lo que deja ver que el estudiante de Derecho ha adoptado un concepto proveniente de la formación teórica de algunas asignaturas de derecho público, aunque prevé el alcance de los intereses que subyacen a la participación en Colombia: “participación ciudadana es un mecanismo por el cual la sociedad puede ejercer una voz, una toma de decisiones, es un mecanismo que le permite al ciudadano expresar su opinión” (estudiante entrevistado).

En directa relación con la categoría de participación legal se ubica la participación como deber. La variable participación legal está correlacionada

positivamente con las variables, participación como deber, Ninguna y Ns-Nr 2 (no sabe no responde de la categoría prácticas). Asimismo se tiene una correlación directamente proporcional entre las variables ninguna y Ns-Nr 2.

Gráfica 8. primer plano factorial (ejes uno y dos)



Así, la categoría de la participación como deber confluye en la construcción y denominación de este capítulo de la participación legal. El artículo 95 de la CP plantea que la calidad del colombiano enaltece a todos los miembros de la comunidad nacional. Todos están en el deber de engrandecerla y dignificarla. El ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en esta constitución implica responsabilidades.

Otra de las formas de ejercer adecuadamente las garantías constitucionales reconocidas para el derecho a la participación política es la conformación y la participación dentro de los partidos políticos y los movimientos sociales. En los artículos relacionados con los partidos y los movimientos políticos, 107, 108, 109, se garantiza el derecho de organizarlos pero ante todo la libertad de afiliación y participación en campañas electorales. En las democracias actuales, estos

organismos constituyen uno de los principales canales a través de los cuales es posible ejercer otros derechos como el de la libertad de expresión, de pensamiento y de asociación que buscan la incidencia de sus opiniones en la forma como se direccionan los destinos de un Estado.

La posibilidad de interponer acciones públicas en defensa de la constitución y de la ley se consagra como mecanismo de participación en la CP de 1991, lo cual era impensable en las constituciones anteriores. En la Carta de 1886 se contempló solamente como un mecanismo de control previo sobre los proyectos de ley. En lo que respecta a las leyes ordinarias, éstas se encontraban amparadas por una presunción de constitucionalidad, beneficio que se encontraba previsto en el artículo 6° de la Ley 153 de 1887. Posteriormente, la reforma de 1910 estableció por primera vez en el mundo la acción pública o acción de inexecuibilidad, abierta a todos los ciudadanos. Dichas normas fueron objeto de posterior complementación en las reformas de 1945 y 1968.

En la CP de 1991, se consagró en el artículo 241 el derecho de todos los ciudadanos colombianos para acusar ante la Corte Constitucional o el Consejo de Estado leyes y decretos que se consideren violatorios de las disposiciones constitucionales, a fin de que sea revisada la conformidad de esta norma con la Constitución y se dicte una sentencia de exequibilidad que define la suerte del acto demandado en la Constitución.

La inserción de una facultad de esta naturaleza en la constitución como componente integral del Derecho a la participación política materializa el ideal de democracia participativa, puesto que faculta al ciudadano para velar por la correcta coherencia del ordenamiento jurídico y le permite así controlar la gestión de los legisladores, aspecto neurálgico dentro de una democracia como la nuestra, porque la actividad del elector frente al representante no se agota en el simple ejercicio del derecho al sufragio, sino que le permite controlar las actuaciones que han sido deliberadas en el congreso o el ejercicio del ejecutivo en representación del pueblo.

Vemos que la participación política supone una conducta del ciudadano en los asuntos públicos. Esa intervención se manifiesta de muchas formas, siendo más visible la expresada a través del derecho a elegir y ser elegido, lo cual se traduce en los sistemas democráticos en el mecanismo de participación política por excelencia “el voto”.

Ahora bien, la participación política no sólo hace referencia al voto, sino también a otras maneras de expresión de la voluntad ciudadana, pues el solo hecho que la política tome en consideración los asuntos públicos del Estado implica su subordinación de todo cuanto a ella se refiere. Lo anterior ha quedado plasmado en el artículo 40 de la constitución que tiene visos de democracia representativa y participativa, las cuales no pueden mirarse separadamente. Además, en él hay una combinación de participación política y social. Ello es consecuente, pues la política tiene incidencia, entre otros, en los aspectos sociales y viceversa. En ese sentido:

La participación política propiamente dicha se vincula estrechamente con las relaciones de poder y de dominación clasista consustanciales a cierto tipo de democracia imperante en una sociedad, por lo que ella tiene lugar en el marco de las relaciones jurídico políticas.

En su dimensión jurídica, la participación política debe ser entendida como un derecho político del ciudadano que se expresa o materializa a su vez a través de otros derechos. Como derecho político debe implicar el involucramiento activo de los ciudadanos en tres relaciones jurídico-políticas fundamentales: las que se derivan del proceso de conformación de los gobiernos (selección de los representantes); las que se derivan del control de los gobernantes (control de la representación); y las que se derivan de los procesos de toma de decisiones públicas (procesos decisionales). Cada elemento incluido en esta definición puede servir de indicador general del estado de la participación política en una sociedad y también como indicador para la investigación concreta en torno a este asunto. En el caso específico de la participación en la toma de decisiones, puede definirse como el derecho político del ciudadano a intervenir directamente en el proceso de toma de decisiones públicas como manifestación esencial del ejercicio del poder político” (Defensoría del Pueblo, 2005).

Se puede observar entonces que, al hacer referencia a la participación política, cobran importancia las relaciones de poder dentro de la sociedad, sin que ello signifique, tal como lo afirma el texto citado, que otras manifestaciones de participación como la social no tengan injerencia en el sistema democrático. Obviamente, es en la participación política donde el elemento jurídico-político, materializado en ese tipo de relaciones, se hace aún más relevante.

De esta manera, la participación entraña un deber, pero este no puede ser *per sé*, además de que la democracia requiera sujetos respetuosos de las normas y principios es también necesario que éstos sean sujetos libres, propositivos y autónomos que lo son a través de sus acciones para hacer posible la participación que se promulga en la CP de 1991.

Los estudiantes aportaron a la emergencia de esta categoría, así:

**Tabla 32. La participación de acuerdo a la constitución nacional**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Un derecho fundamental	80	27,9	27,9	27,9
Un principio	31	10,8	10,8	38,7
Un deber	54	18,8	18,8	57,5
Un fin	7	2,4	2,4	59,9
Todas las anteriores	102	35,5	35,5	95,5
Ninguna de las anteriores	3	1,0	1,0	96,5
Ns/nr	10	3,5	3,5	100
Total	287	100	100	

Las subcategorías que sustentan la elección de los estudiantes en los significados constitucionales de la participación son: acción, ciudadanía, control social, deber, decisión, democracia participativa, derecho colectivo, ejercicio ciudadano, estado social de Derecho, garantías constitucionales, interés general, justicia social, mandato social, legalidad y libre albedrío.

Como se observa, 54 estudiantes conceptualizaron la participación como un deber y lo sustentan así: “porque se relaciona con el voto, y de esta forma es como se eligen los gobernantes que les darán beneficios” (entrevista con estudiante). Se refiere a los mismos imaginarios sostenidos por la sociedad durante el imperio de la

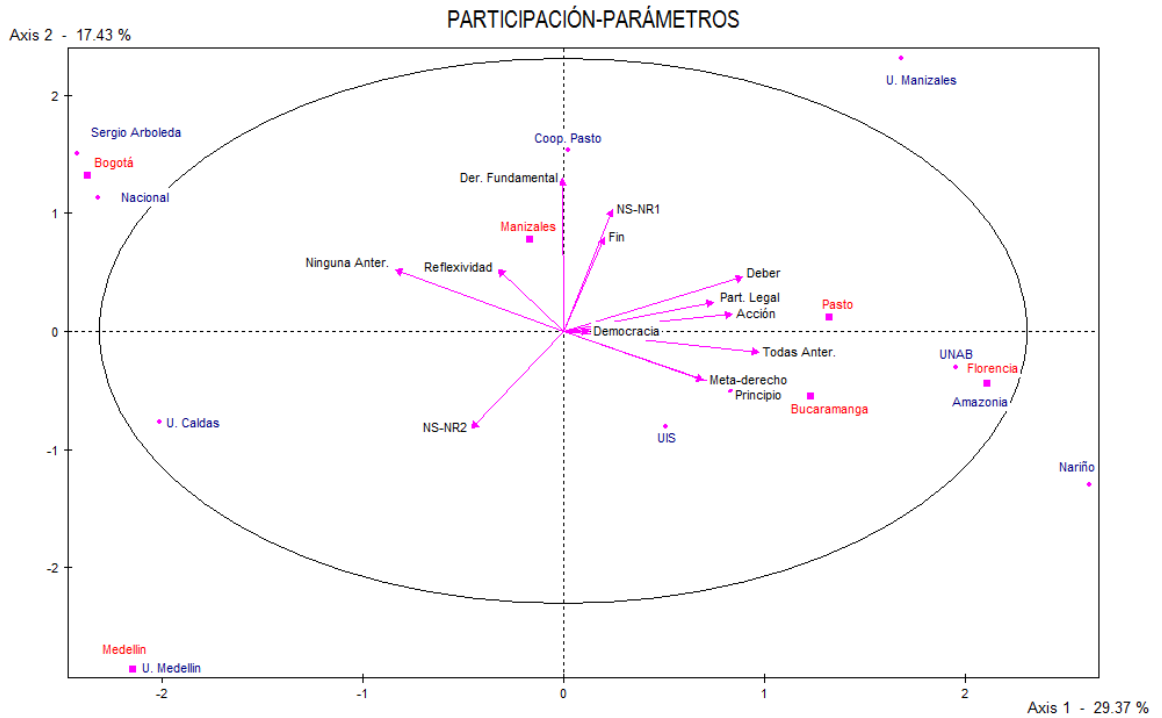
CP de 1886, un claro sometimiento a los gobernantes que solucionarían todos los problemas de inequidad. “Es un deber, pues los ciudadanos como habitantes del territorio tienen que inmiscuirse en asuntos que tendrán repercusión en su orden social y económico, además ésta es la manera como se hace integrante de la sociedad votando y postulándose para representar o ser representado” (entrevista con estudiante). Los estudiantes asumen la participación como deber ligado al voto, a la elección de quien nos ha de representar, lo que no identifica a un sujeto autónomo o a un grupo social preparado para construir su destino a partir de la participación. Todo lo contrario, se caracteriza el sujeto minusválido que se somete a los designios de otros que dirigen y establecen las reglas del juego social y político.

La clase 2 representa el 20,56% (59 individuos) de la población. Esta clase se caracteriza por las variables Deber (Parámetros CN) y No responde (Participación) y son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 54 personas que contestaron “Deber” (Parámetros CN), el 96.30 %, es decir, 52 personas se encuentran en esta clase constituyendo el 88.14% de la clase 2. Igualmente de los 13 individuos que No respondieron (Participación), el 93,75% (75 individuos) están en esta clase representando el 16,95% de la clase 2.

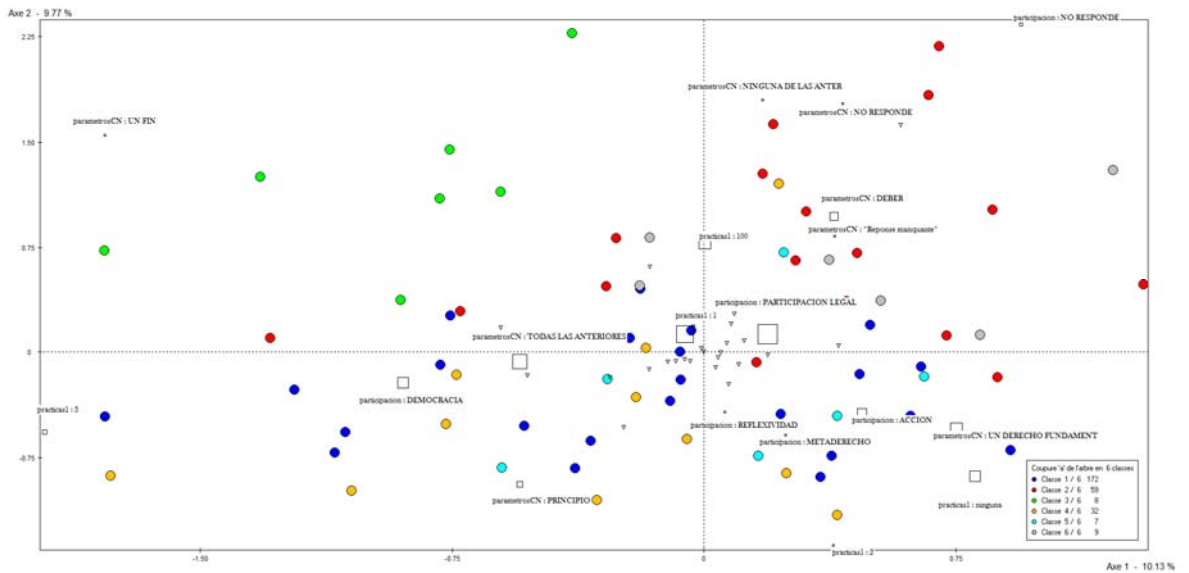
En conclusión, en la clase 2 se relacionan las variables Deber (Parámetros CN) y No responde (Participación).



**Gráfica 9. Relación de variables deber**



### Gráfica 10. Variable Deber



El análisis de los currículos de los programas arrojó varias categorías, entre ellas la de currículo legal. Con lo dicho anteriormente en este capítulo, se observa que los currículos de los programas de Derecho son legales y por tanto suscitan en los

estudiantes concepciones de participación que solo son legales y no se configuran en sus prácticas con los postulados participativos de la CP de 1991. Estos postulados están íntimamente soportados en las subcategorías de calidad y excelencia según la normativa nacional que regula la organización de los programas de Derecho y que se hace evidente en varios proyectos institucionales de los programas, en los que se expresan relaciones entre lo jurídico, la excelencia y la calidad:

“La Facultad busca constituirse en centro del conocimiento jurídico y político de la nación colombiana, servir de asesor científico a las políticas públicas de su ámbito de acción y liderar procesos sociales...” “...promueve la excelencia en la gestión para ubicarse como una Facultad competitiva a nivel nacional e internacional...” “El programa será acreditado nacionalmente por la calidad de sus líneas de investigación...” (PEI de varios programas).

La excelencia como categoría es reiterativa en los currículos de los programas de Derecho, ésta proviene de la imposición normativa de los lineamientos curriculares por el Ministerio de Educación Nacional, en los que se han impuesto las condiciones de funcionamiento de los programas medibles a través de indicadores que deben llevar a la excelencia. El MEN plantea que:

“La política diseñada para mejorar la calidad de la educación pretende que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. El desarrollo de esta política se basa en la articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, básica, media y superior) alrededor de un enfoque común de competencias básicas, ciudadanas y laborales, reto planteado en el Plan Sectorial - Revolución Educativa 2006-2010 (MEN, 2012).

La política de calidad gira en torno a cuatro estrategias fundamentales: la consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en todos sus niveles; la implementación de programas para el fomento de competencias; el desarrollo profesional de los docentes y directivos, y el fomento de la investigación. Estas

estrategias buscan fortalecer las instituciones educativas para que sean espacios donde todos puedan aprender, desarrollar competencias y convivir pacíficamente.

Respecto a la consolidación del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la educación superior:

“sus principales objetivos se orientan a que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, provean información confiable a los usuarios del servicio educativo y se propicie el autoexamen permanente de instituciones y de los programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación” (MEN, 2006).

En consecuencia con esta política, tanto las instituciones como sus programas han naturalizado en sus discursos curriculares la excelencia académica, en un esfuerzo por ubicarse en los rankings nacionales de calidad. Inicialmente, alcanzar el registro calificado que en su momento se convirtió en el filtro de permanencia o desaparecimiento de programas de Derecho, luego en procesos de acreditación de alta calidad con el fin de alcanzar niveles de competitividad, investigación dentro de la estructura de medición de Colciencias, la excelencia está inmersa en los currículos de los programas desde un punto de vista tecnocrático, dado que es un requerimiento necesario de su subsistencia.

De esta manera, se caracteriza un currículo que obedece al mandato legal, y que, según los contenidos, naturaliza las concepciones que van forjando los estudiantes sobre la participación en el escenario de lo público. Esto mismo se confirma en las prácticas que acompañan su proceso, La información suministrada sobre las prácticas se ordenó alrededor de dos categorías, prácticas en mecanismos de participación ciudadana en tanto los estudiantes mencionan como prácticas los derechos de petición, acciones de tutela, asambleas estamentarias, veedurías ciudadanas, y prácticas sociales realizadas en observaciones al medioambiente, prácticas forenses en clases de criminología, prácticas asistencialistas en el consultorio jurídico.

Sobre este tema, 114 estudiantes clasifican en la realización de prácticas relacionadas con la aplicación del Derecho. Sin embargo, las subcategorías que soportan dichas prácticas se ubican en el ejercicio operativo de mecanismos de participación ciudadana que buscan intereses particulares tales como los derechos de petición y la acción de tutela. 25 han realizado prácticas sociales, 69 no han realizado ninguna práctica y 79 no contestan que prácticas han realizado. Al respecto, dicen:

“Una práctica académica como tal no ha sido realizada en mi proceso de formación con miras a la participación, esto ha sido solamente mediante el voto popular y lejos del área académica, elección de representantes de la Universidad solamente y como jurado en procesos de votación” (entrevista con estudiante).

La carencia de una formación práctica en los estudiantes de Derecho es preocupante, dado que con solo una formación profesionalizante se anulan las posibilidades de producir cambios sociales, consecuentes con los principios constitucionales. Estamos anquilosados en formas tradicionales de formación en Derecho que mantienen en las mismas prácticas que caracterizan a Colombia desde el siglo XIX respecto a las interacciones sociales.

La otra dimensión de las prácticas realizadas por los estudiantes de Derecho, según los datos obtenidos, es la interposición de mecanismos de participación en busca del reconocimiento de un derecho. Los mecanismos de participación fueron una innovación en la Constitución de 1991, y son tratados en el capítulo tercero de este trabajo. Ellos tienen el papel fundamental de objetivar los derechos fundamentales de que trata la CP y están dirigidos a la consolidación de los derechos individuales y de los derechos colectivos.

Sin embargo, al categorizar las prácticas que realizan los estudiantes y el enfoque de éstas, se encuentra que la mayor actividad se refiere al uso de mecanismos que buscan el reconocimiento de derechos individuales, tales como el derecho de petición y la acción de tutela, el uso de mecanismos colectivos como la acción de grupo, la acción popular, la iniciativa legislativa, y estos no son usados por los estudiantes de Derecho.



## 9. LA SUBJETIVIDAD DEL ESTUDIANTE DE DERECHO EN COLOMBIA<sup>49</sup>

El tercer escenario considerado en esta investigación son los contextos que influyen la formación de los estudiantes de Derecho. Se quiso indagar la manera como se configura la subjetividad en ellos. La recolección de los datos tuvo en cuenta el contexto escolarizado de los estudiantes bajo el supuesto que allí reciben la influencia más fuerte para la configuración de su subjetividad. También se indagó por los sucesos e interacciones de su cotidianidad en relación con la participación.

Es preciso realizar una ubicación del sujeto en el marco del Derecho, como parte de la búsqueda realizada respecto a los procesos participativos que desarrollan los estudiantes de las facultades de Derecho del país, pues, como actores sociales, tienen una responsabilidad que emana de la Constitución colombiana, que exige la participación de los ciudadanos que hacen parte de un Estado Social de Derecho.

La teoría jurídica que justifica la organización social influye en la caracterización del ciudadano como *sujeto* de derechos y obligaciones y por tanto regula los actos que ese sujeto desarrolla en el ámbito social. Según la teoría crítica de Habermas, al desarrollo del conocimiento en cualquier momento de la historia le subyace un interés que puede ser técnico, práctico o emancipatorio (Habermas, Conocimiento e

---

<sup>49</sup> Este capítulo es una ampliación del artículo: “El estudiante de Derecho como actor social” producto emergente de esta investigación. y del capítulo 6 de la investigación: Concepciones de Participación de los estudiantes de Derecho en Colombia, presentado para optar al título de doctora en Ciencias Sociales, por el Centro de Estudios Avanzados: CINDE- Universidad de Manizales.

Interés, 2000). En nuestro caso, en esa relación de conocimiento jurídico y de interés se forman los estudiantes de quienes se espera participación en la sociedad. Los niveles de participación son distintos de acuerdo con la relación, y se supone que será un verdadero constructor de sociedad, autónomo y activo ese sujeto que recibe una formación acompañada de un interés emancipatorio.

### **Ubicación del Derecho respecto a la teoría crítica**

El desarrollo de las ciencias sociales, entre las cuales se ubica el Derecho, ha estado asociado a los criterios de validez y cientificidad en los que se sustenta la explicación de los hechos, hasta tal punto que la definición de *ciencia* era definida por su capacidad de *probar* las afirmaciones y explicaciones sobre la realidad. La ciencia era válida en cuanto era capaz de probar. Esta concepción predominó en las ciencias naturales, puesto que en este campo del conocimiento se hicieron los desarrollos iniciales, pero luego se extendió a las ciencias sociales como su paradigma dominante. En Derecho, por ejemplo, se adoptaron los “supuestos epistemológicos de las ciencias causales, al pensar que el delito es un comportamiento determinado por factores biológicos (Lombroso y Garófalo)” (Giraldo & otros, 1999).

En la perspectiva de Habermas, el conocimiento se presenta de distintas maneras, en las que reside un interés determinado que guía su construcción, en el entendido de que el conocimiento es parte de la naturaleza humana y está profundamente enraizado en ella:

Se originan en la estructura de intereses de una especie ligada de raíz a determinados medios de socialización: al *trabajo*, al *lenguaje* y a la *dominación*<sup>50</sup>. La especie humana asegura su existencia en sistemas de trabajo social y de autoafirmación violenta frente a la naturaleza; por medio de una convivencia ligada a la tradición, la cual se desarrolla en la comunicación en el medio del lenguaje ordinario y finalmente, mediante identidades del yo, que en cada etapa de la individuación vuelven a consolidar la conciencia del individuo en su

---

<sup>50</sup> Cursivas mías.

relación con las normas del grupo. Así, los intereses rectores del conocimiento van ligados a las funciones de un yo que se adapta por medio de procesos de aprendizaje a las condiciones externas de su vida, que se introduce por medio de procesos de formación en el contexto comunicativo de su mundo social de la vida, y que construye una identidad en medio de un conflicto entre los movimientos de las pulsiones y las coacciones sociales (Habermas, Conocimiento e Interés, 2000, p. 103).

En la primera relación (*trabajo*) se ubican las ciencias empírico-analíticas, que comprenden las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales en la medida en que su finalidad es producir un conocimiento nomológico.

En las ciencias empírico-analíticas, se pueden producir creencias reconocidas intersubjetivamente, cuando lo que interesa es *confirmar* creencias y no *problematizarlas* y este es un criterio que explica el sentido de validez de las creencias. De esta manera, son válidas mientras no fracasen las acciones en las que se fundamentan, pero si las acciones fracasan, la creencia se pone en duda y se inicia una búsqueda de otras que fundamenten la conducta.

Las ciencias empírico-analíticas sustentan el conocimiento en la predicción y la explicación de los hechos con una relación causal, en la que predomina un interés técnico de dominio y control de las situaciones. La teoría responde a criterios de objetividad del conocimiento, validez del método y la lógica formal como garantía del procedimiento. En esta concepción de ciencia, los objetos de estudio los constituyen los fenómenos susceptibles de ser observados y medidos, y permiten un análisis y un control experimental.

En el anterior análisis, al extrapolar la ciencia jurídica como parte de las ciencias sociales, se puede decir, en gracia de discusión, que la ciencia jurídica encuentra un espacio de desarrollo en este enfoque empírico-analítico cuando se presenta en su postura dogmática, que pretende presentarlo como neutral frente a su contenido y frente a la intervención del sujeto, que en esta vertiente teórica resulta aislado como objeto de estudio.



El Derecho visto con este lente sólo es válido en la medida en que se *causa* a partir de la norma fundamental, no por su contenido ni porque emerja de un grupo social históricamente reconocido. El sujeto dentro de la postura empírico-analítica es el resultado de la universalización de las normas nacidas en la relación causal, y su *acción* determinada como el control técnico que pueda ejercer.

En los resultados de la investigación, es claro que las concepciones sobre participación que han elaborado los estudiantes se ubican en este marco, el hecho que casi la mitad de los estudiantes encuestados hayan elegido subcategorías ligadas a una concepción legalista de la participación, 131 estudiantes optaron por dicha opción, lo que implica que sus concepciones sobre dicha concepción se encuentran ubicadas dentro de la relación causal que se plantea en la postura del Derecho como ciencia empírico-analítica, así:

**Tabla 33. Participación legal**

Universidad	Tipo			Total
	Pública	Privada	No responde	
Sergio Arboleda	0	9	1	10
Nacional	5	0	0	5
UIS	20	0	0	20
UNAB	0	7	0	7
Nariño	14	0	0	14
Cooperativa Pasto	0	18	0	18
U. de Manizales	0	18	0	18
Caldas	4	0	0	4
Amazonia	28	0	0	28
U. de Medellín	0	7	0	7
Total	71	59	1	131

Dicha concepción sobre la participación se trianguló con otras elecciones que sustentaron los estudiantes, la participación como deber, prácticas direccionadas al uso de mecanismos de participación ciudadana individual como la tutela y los derechos de petición. En dichas categorías, confluyó el mayor número de estudiantes encuestados, lo cual se analizó en el capítulo quinto que trata sobre la participación legal. Al analizarlo como contexto de configuración de la subjetividad

de los estudiantes de Derecho permite develar que ésta se encuentra influida por la tendencia normativista.

Es claro que para los estudiantes la participación tiene una validez por su aspecto normativo. Los mecanismos de participación que tuvieron más alta frecuencia en los estudiantes fueron el voto y los que reivindican derechos individuales. Los contextos de formación influyen también la configuración de subjetividad. Como se trató en el capítulo cuarto, la tendencia general en los currículos de los programas de Derecho es la formación profesionalizante, pues el mayor número de créditos en los planes de estudio ocupan esta dimensión, y los contenidos apuntan a la normatividad y las prácticas se realizan con un sentido semejante.

En esta forma, la participación en el referente citado por los estudiantes es el respeto a la normatividad que regula la figura, el uso de mecanismos que la protejan y la hagan valer frente a los abusos de otros. Esta concepción se ha generalizado en el espacio académico. Respecto a las prácticas relativas a la participación los estudiantes expresaron opiniones como: “ninguno, solo lo estudié de manera teórica”, o el “ejercicio de votación”. De modo que los procesos de subjetividad en relación con la participación no se forman en prácticas propiciadas por las universidades sino en el contexto escolarizado. Se configura así una concepción individualista de la participación, vacía de sujeto, en la que no se interactúa con el otro, y así no se configura una conciencia colectiva que permita reestructurar lo social. Esa noción de sujeto vacío es descrita por Sara Victoria Alvarado, Patricia Botero et al de la siguiente manera:

Para definir al “sujeto”, se pone toda la fuerza en su razón y en el lenguaje con que se nombra lo que pasa por la razón. De esta manera la *categoría sujeto* ha ido saturándose de discurso, de lenguaje, pero quedando vacía, se ha ido perdiendo la realidad, se ha ido perdiendo la vida que habita en ella. De acuerdo con Maffesoli (2004), este sujeto de la modernidad representado de manera clásica por Descartes o por Kant, es definido desde los supuestos de separación, sustancialismo e ideal de perfección. El *sujeto* racional abstracto *separado* del otro, del mundo, de sus propias mediaciones, deviene en sujeto vacío, sin

historia, sin concreciones. El sujeto racional *sustancia*, es sujeto cosificado, objetivado, alienado, que pierde su historicidad, su acción, su impermanencia, su transformación. El sujeto racional que se define desde *ideales de perfección* pierde su propia naturaleza tensional, conflictiva, vital, compleja (Alvarado, Botero, & otros, Las Tramas de la Subjetividad Política, 2007, p. 7).

En la segunda relación (lenguaje) se ubican las ciencias histórico-hermenéuticas. De acuerdo con la teoría de los intereses, la forma en que captamos la realidad depende de los intereses de una especie ligada a una organización social y allí, como en el interés técnico, hay profundas raíces antropológicas, puesto que es una necesidad de supervivencia, la intersubjetividad y la interacción social que se hace efectiva a través del lenguaje.

Se busca mediante la comprensión hermenéutica reconocer el sentido de la biografía individual y colectiva con tradiciones culturales distintas, para realizar consensos y acuerdos. Si no se tienden estos puentes, se rompe la convivencia y se pierden las posibilidades de acuerdo y de reconocimiento; “dado que esta condición es el presupuesto de la praxis, llamamos práctico al interés rector del conocimiento de las ciencias del espíritu” (Habermas, Conocimiento e Interés, 2000, p. 205).

La dimensión en la que se realizan acuerdos intersubjetivos es el espacio de la interacción simbólica, y ésta implica la comunicación, la interpretación de conceptos, de valores, de fines contruidos socioculturalmente. Esta postura epistemológica busca entender el *sentido* de las situaciones en un contexto histórico y cultural, para dar cuenta de por qué ocurren las cosas en la vida social, cómo se perciben y se experimentan. El paradigma *hermenéutico* busca hacer *interpretación* de los hechos y una lectura de las acciones humanas, pues el conocimiento es resultado de la interacción dialógica de los actores sociales. El objeto de estudio de la hermenéutica lo constituye *la vida cotidiana*, compuesta de significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los sujetos en interacción con los demás.

Por ello, cuando lo que se busca es interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de establecer controles necesitamos observar la interacción

entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural (Pérez Serrano, 1994, p. 37).

El conocimiento, en esta orientación, debe ofrecer una descripción cualitativa de las situaciones para llegar a *comprender* los procesos según las vivencias, las creencias, los valores y los significados que les otorgan los sujetos en la interacción.

En la teoría jurídica, las ciencias histórico-hermenéuticas se ubican tanto en la dogmática como en el sociologismo jurídico. En la primera:

Las distintas escuelas que la conforman le han dado un contenido material al Derecho, el cual tiene para ellas distintos orígenes, aunque todas comparten su carácter trascendental y puramente racional: para los Tomistas el Derecho es la participación de la razón humana en las leyes del Derecho divino; para los iusnaturalistas es el conjunto de derechos inherentes al hombre como ser social. Para ellas la norma fundamental es la que consagra el contenido ontológico del ser para cuyo desarrollo el Derecho existe, y el resto del ordenamiento jurídico son normas que se derivan deductivamente de ella (Giraldo & otros, 1999, p. 22).

Este deber ser de la ciencia jurídica se explica en relación con el sociologismo jurídico, porque tiene un contenido axiológico, toma en cuenta las condiciones fácticas o subjetivas en la realización del comportamiento del sujeto, al tomar en cuenta las condiciones empíricas en que el comportamiento se realiza. La comprensión de las diferentes acepciones teóricas en las que se ubica el Derecho, es posible hallar su sentido para la sociedad.

En relación con esta dimensión, los estudiantes de Derecho en la configuración de sus concepciones de participación han producido una subjetividad en una realidad y, a partir de sus experiencias cotidianas, develan la problemática social, a pesar de tener concepciones claras desde el punto de vista teórico acerca de la participación como esta:

“Debido a que la participación se extiende a todos los ciudadanos, y solo se puede decidir y participar cuando se es libre, sin ninguna presión o dominación en la actividad de incidencia. El hombre libre realmente piensa y defiende lo

que piensa, decide realmente sobre una base propia. Porque está estrechamente ligada con la libertad de pensamiento y expresión que tienen los pueblos, pero es necesario que haya una formación en cultura positiva para no terminar vendiendo la conciencia por un ladrillo. La exposición de un concepto, una opinión a una acción necesita esta libre de toda fuerza o coacción en un proceso democrático prima la libertad de opinión, de lo contrario el proceso no sería legítima” (entrevista con estudiante).

En conceptos como estos, varios estudiantes agregaron entre paréntesis al concepto: “esto es una mentira”, “es una utopía”, “en Colombia no se cumple”, entre muchas otras expresiones de incredulidad. Este desencanto respecto a una realidad política que no permite la participación y que escamotea la intersubjetividad es fruto de una práctica política en la cual el sujeto es:

Expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que solo puede darse entre el nosotros, en tramas complejas de intersubjetividad; un nosotros que además habita una sociedad fragmentada, desregulada y estructuralmente fracturada, en la que se ha ido naturalizando no sólo la lógica del mercado como forma legítima de organización de los intercambios sociales entre personas, países, regiones, sino todas aquellas consecuencias estructurales y funcionales en nuestras sociedades de esta lógica del mercado, como la violencia, las formas asimétricas y excluyentes de distribución del poder, la corrupción, la burocratización de las instituciones políticas, la pobreza, la democracia como concepto vacío y que como en el caso colombiano esconde expresiones de un totalitarismo de estado”, etc. (Martín Barbero, 2004; Zemelman, 1987, 1992, 2006 citado por Alvarado, Botero, & otros, 2007, pág. 9).

Como se plantea en el mismo artículo citado, esa concepción de sujeto pone en jaque el contrato social que nos regula:

Esta sociedad que habita el nosotros no se refiere a esa sociedad racional del ideario moderno, nombrada como tal en el siglo XIX y que remite al concepto del contrato social, que se torna en discurso vacío de acción, en la que por la vía de la juridización de lo social, todos podemos tener derecho a la educación

aunque en la práctica social no existan oportunidades para el ejercicio de este derecho, o en la que todos podemos tener derecho a la salud aunque como en el caso colombiano estén cerrados en el año 2008, 17 hospitales públicos (Alvarado, Botero, & otros, *Las Tramas de la Subjetividad Política*, 2007, p. 9).

Igual sucede con la configuración de la subjetividad de los estudiantes de Derecho. El ejercicio teórico y el esfuerzo de su razón permite elaborar un concepto crítico de la participación pero la realidad que le circunda no le permite ponerlo en práctica. Cuando plantea que esto que sabe “no se cumple”, que “es una mentira”, que “es una utopía”, se está ante una realidad que escamotea los derechos a los ciudadanos. Y en esa forma la Constitución que ilumina la vida del país, la constitución que ha sido signo de esperanza para muchos colombianos, se diluye por la inequidad, la injusticia y la violación de los derechos más elementales, aún por el Estado. La Tutela, por ejemplo, que no ha sido derogada ni limitada, como algunos han pretendido, ahora se ha restringido a ser un instrumento para que las EPS practiquen tratamientos que no están en el POS, o para que los pensionados obtengan las mesadas a las que tienen derecho. El propio Estado se ha encargado de desvirtuar la acción de tutela porque es él quien lesiona permanentemente los derechos de los ciudadanos.

En la tercera relación (*dominación*), se ubican las ciencias *crítico-sociales*, a las que les anima un interés emancipatorio. Su fin primordial es reconocer cuándo la teoría capta los procesos de la acción social que se han quedado fijos en la ideología, pero que pueden ser cambiados. Cuando se hace este reconocimiento, se espera que en la conciencia del sujeto se inicie un proceso de reflexión que lleve al *cambio*. De esta manera, el sujeto no se separa del proceso histórico en el que vive. Al reconocerse como parte de él, dirige su reflexión hacia el contexto y sobre sí mismo. La teoría crítica está guiada por un interés emancipatorio que lleva al cambio del sujeto. “En la autorreflexión, el conocimiento por mor del conocimiento viene a coincidir con el interés por la autonomía. El interés emancipador de conocimiento tiende a la consumación de la reflexión como tal” (Habermas, *Conocimiento e Interés*, 2000, p. 208).

La reflexión crítica orienta tanto el proceso de conocimiento como el proceso de autoformación. Por lo tanto, el conocimiento orienta la acción, convirtiéndose en una sola cosa, pues si se tiene un motivo que orienta la acción éste no es solo del sujeto sino que hace parte del contexto social. De allí emerge el interés emancipatorio, pues, por la doble reflexividad el conocimiento producido por los sujetos, se originan acciones que reestructuran sus vivencias, y estas motivan nuevos conocimientos. “La reflexividad, entonces, es una propuesta para construir el sentido y reconfigurar la socialidad, es decir, los tipos concretos de relaciones deseables en la perspectiva de la esfera pública” (Cubides, 2004). La teoría reflexiona sobre sus propios orígenes, sabe que es producción de la historia, pero también lo que produce impacta a la historia.

Del mismo modo que en las dimensiones anteriores, algunos estudiantes han elaborado concepciones de participación animadas por la autonomía y la reflexividad. Estos estudiantes se comprenden como sujetos caracterizados por el desarrollo del interés, de la acción, de la decisión, de la agencia y del empoderamiento. Habermas considera que los modelos normativos de acción dotan al sujeto de un complejo cognitivo y a la vez, de un complejo motivacional que propicia un comportamiento conforme a las normas. Según esto, las normas sólo adquieren fuerza motivadora de la acción en la medida en que los valores materializados representen las necesidades en el círculo de destilación de las normas, y que en los procesos de aprendizaje se hayan convertido en patrones de percepción de las propias necesidades.

En síntesis, es posible concluir que la configuración de subjetividad de los estudiantes de Derecho se encuentra en crisis, que el orden jurídico que acompaña su proceso de formación no ha logrado la subjetivación para reestructurar la sociedad, sino que se ha afianzado como orden jurídico objetivado.

## Caracterización del orden jurídico objetivado<sup>51</sup>

Según Santos y García Villegas (2001), el contrato social se sostiene en tres presupuestos metacontractuales: un régimen general de valores, un sistema común de medidas y un espacio-tiempo privilegiado (p. 21).

El *régimen general de valores* se basa en la teoría del bien común y de la voluntad general, también en la virtud cívica, concepto fundamental de la democracia griega puesto que las instituciones privadas deben subordinarse al bien común. Colombia en su CP lo especifica de manera Clara: “son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución...” (CP, 1991, p. 12 Art. 2). La Carta contempla en su régimen general de valores el concepto de *bien común*.

El *sistema común de medidas* se basa en la concepción de la homogeneidad del espacio y el tiempo, que sirven de mínimo común denominador. Las diferencias cualitativas son eliminadas y solo se tienen en cuenta las cuantitativas, que pueden dar cuenta aproximada de ellas. El dinero y la mercancía son las concreciones más puras del sistema general de medidas, que se hacen evidentes en la regulación de las situaciones dadas en una sociedad. Por ejemplo, el código penal colombiano establece las medidas del daño, la magnitud del delito y en consecuencia se tasan penas para cada delito. Lo mismo acontece en el derecho civil, comercial y laboral, en los que se cuantifica en términos de días, meses, años, en el caso de las penas, y a sumas de dinero en el caso de las indemnizaciones o pagos.

Y, por último, el *espacio-tiempo privilegiado* es el espacio-tiempo estatal nacional, el espacio tiempo no es solo una escala, es también un ritmo (debe haber elecciones cada cuatro años) (la duración de un proceso) es el espacio y el tiempo definidos por el Estado y el colectivo social, en los cuales transcurre la vida social y política, estos

---

<sup>51</sup> Reflexión ampliada en el artículo del mismo nombre, en publicación.



tiempos y espacios también se encuentran definidos constitucionalmente en Colombia.

A partir de los presupuestos del contrato social planteado por Santos y García, conviene tener en cuenta la crisis del contrato social que los autores plantean, pues, si bien el mundo occidental vive la crisis que afecta los presupuestos del contrato social, en Colombia las medidas de todo orden han sido insuficientes para detenerla.

Respecto al *régimen general de valores*, hay en el país una dificultad que parte de la estructura social, política y jurídica, pues confluyen en la sociedad colombiana diversos grupos étnicos, culturales, religiosos, ideológicos reconocidos en el art. 7º de la CP “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (CP, 1991, p. 13 art. 7). Al ser reconocido como principio la integración de la organización jurídica y política, se debe reglamentar mediante decretos leyes, decretos reglamentarios, ordenanzas, acuerdos, políticas públicas, etc. que garanticen el cumplimiento de este principio dentro de la perspectiva de derechos y deberes para todas las personas pertenecientes a la sociedad. Esto es fácil, si paralelamente el país no estuviera dividido en múltiples grupos por fuera de la ley: guerrilla, paramilitares, narcotráfico, hibridaciones entre paramilitares y narcotráfico, guerrilla y narcotráfico, etc. Estos grupos ocupan grandes extensiones del territorio y en sus lógicas de crecimiento involucran sectores de la sociedad civil: hombres, mujeres, niños, ancianos con los que fortalecen sus redes. Si bien su existencia es ilegal, es urgente reconocer que hacen parte de la problemática colombiana y que sus actividades han ido consolidando una cultura de ilegalidad, desacato, conflicto y violencia que impregna todo el grupo social, y que se naturaliza en las Instituciones legales y la vida cotidiana de los ciudadanos.

Las noticias diarias pregonan una nueva relación de política y paramilitarismo, economía y narcotráfico, política y corrupción, política y guerrilla, academia y guerrilla, paramilitarismo y academia, y todas las combinaciones posibles, que muestran una compleja problemática en Colombia, mucho más aguda que en ninguna otra organización social, y que “llevan a Thoumi a considerar que la ilegalidad en Colombia tiene como una de sus causas la debilidad social, en el

sentido de que la sociedad colombiana es demasiado tolerante con la ilegalidad.” Según el profesor en cita de García (2009), “Colombia no solo es el principal exportador de cocaína a nivel mundial, sino uno de los primeros productores de dólares falsos en el mundo y en ello compite con México; produce también cantidad de pasaportes falsos...” (p. 20).

La respuesta a esta situación es que “en Colombia, dadas sus características geográficas, nunca fue posible realmente tener un Estado que controlara el territorio, con contribuyera a crear comunidad, que generara solidaridad” (García Villegas, 2009, p. 20). Los grupos ilegales en nuestro país han impregnado a toda la sociedad y sus estructuras han producido características diferenciales de la sociedad colombiana a partir de múltiples culturas de interacción, organización y regulación, legales e ilegales que violentan el contrato social, y en las que los valores identitarios se han desvanecido en la confusión y el desencanto. La ciudadanía, la libertad, la igualdad, la justicia y la equidad, como lo expresan Santos y García “significan cosas cada vez más dispares para personas o grupos sociales diferentes de tal modo que el exceso de sentido paraliza la eficacia de estos valores y, por lo tanto, los neutraliza” (2001, p. 33). En Colombia, estos principios se sustentan de acuerdo con el grupo que los haga valer, no hay un reconocimiento del bien común, pues el bien de grupo y el bien individual riñen radicalmente con lo general.

La crisis de *valores* se suma a la crisis en el *sistema común de medidas*. El espacio tiempo homogéneo ha desaparecido y lo que se presenta es “...la turbulencia por la que atraviesan actualmente las escalas a partir de las cuales nos acostumbramos a ver y a identificar los fenómenos, los conflictos y las relaciones” (Santos & García Villegas, El caleidoscopio de las justicias en Colombia, 2001, p. 33). Esta turbulencia se extiende a lo social por la intolerancia expresada en la violencia con la que se responde a situaciones cotidianas. Se expresa en la economía en la que los actos de comercio mutan constantemente por el cambio de tiempos y espacios. La crisis en Colombia se articula con la crisis de valores, la pluralidad de grupos de nuestra sociedad tiene una ponderación distinta de acuerdo con los diferentes intereses. La CP establece en el capítulo 1 de los derechos fundamentales: “Artículo 11. el

derecho a la vida es inviolable. No habrá pena de muerte” (CP, 1991, p. 13). Sin embargo, el derecho más violado dentro de nuestra sociedad es el de la vida. En los asuntos de narcotráfico, guerrilla, corrupción, todos los bienes tienen un alto valor menos la vida, la organización estatal tampoco logra protegerla y por eso Colombia se considera uno de los países con tasas más altas de violación a los derechos humanos.

La crisis en el *espacio tiempo nacional estatal* riñe de manera constante con los demás tiempos y espacios globales. Según Santos y García, “el espacio-tiempo nacional estatal está hecho de ritmos y de temporalidades diferentes pero compatibles y articulables: la temporalidad electoral, la temporalidad de contratación colectiva, la temporalidad judicial, la temporalidad de la seguridad social, la temporalidad de la memoria histórica nacional, etc. La coherencia entre estas temporalidades es lo que da configuración propia al espacio-tiempo nacional estatal” (2001, p. 34). Esto sería posible si Colombia estuviera conformada por un solo grupo social, pero ante la diversidad de grupos y de valores, el espacio-tiempo es diferencial para cada uno. Aunque institucionalmente se establece un espacio-tiempo legal, éste no es posible en la mayoría de las organizaciones y grupos que conviven en el país.

En esta crisis general de contrato social, se establece el orden jurídico objetivado en Colombia que, durante más de un siglo (1886-1991), estuvo bajo el modelo de democracia representativa, arrastrando con él las viejas tradiciones generadas desde la época de la colonia y caracterizadas por el irrespeto de la ley y el incumplimiento de normas. Las diferentes crisis del Estado colombiano fueron plasmando muchas reformas a la Constitución de 1886 y configuraron una interacción del Estado con la sociedad civil caracterizada por múltiples inconformidades, revueltas y movimientos sociales explotaron en momentos como el *Bogotazo*, que dio inicio a la época de la *violencia* en la que el enfrentamiento de partidos políticos llevó al enfrentamiento de la sociedad civil, lo que obligó a la nación a establecer un frente nacional en que se unieron los dos partidos mayoritarios para minimizar el conflicto social. Esto, sin embargo, si bien aminoró los brotes de violencia, impidió el debate público, político

y social sobre los problemas sociales tales como la injusticia, la iniquidad y la exclusión.

El bipartidismo consolidó una forma de hacer política basada en el clientelismo que fue corroyendo los procesos de participación y fue imponiendo a la sociedad un sometimiento al candidato de turno. La gente, esperanzada en las promesas como forma de solución a la inequidad social. Fueron promesas incumplidas de manera sistemática por la imposibilidad de cumplirlas, lo que sumió aún más a los colombianos en la desesperanza, la exclusión, la inequidad y el aniquilamiento de un contrato social que permitiera llevar una vida digna y justa. Los movimientos sociales que nacieron, los grupos insurgentes en continua disputa, el enraizamiento del narcotráfico como ilegítima propuesta económica y social desembocaron en 1991 en una constituyente promovida por los estudiantes, que clamaba a gritos un nuevo contrato social que aliviara la dolorosa realidad del Estado colombiano.

Nace en medio de esta realidad la Constitución de 1991, arrastrando consigo la tradición de un derecho que se ubica en el pasado y centenario sistema jurídico creado por el Estado liberal, que tenía el epicentro en el concepto de norma, de ley, de código y en virtud de lo cual las normas tenían una enorme importancia pues se consideraba como el principal referente de validez, de justicia y de legitimidad de la organización social. En esa constitución se desvaneció la relevancia material del Derecho, es decir, se ubicó la disciplina jurídica solamente en la ley. Bajo el Estado liberal, se cree ciegamente en la capacidad reguladora de la norma como postulado con caracteres generales, abstractos e impersonales a los cuales deben someterse todos los gobernados. En ese Estado, los poderes legislativo y ejecutivo ocupaban una tradicional posición dominante, puesto que entre ambos comparten la competencia para la expedición de normas.

Como consecuencia de la práctica política en el Estado liberal, se establece un orden normativo que contribuye a reiterar tales circunstancias y el Derecho en Colombia se sustenta en el ordenamiento jurídico positivo. En esta forma, el juez administra justicia sin importar criterios finalistas y administrando justicia con base en el ordenamiento jurídico vigente sin tener en cuenta la carencia de instrumentos

efectivos derivados de la norma para dar solución efectiva a los problemas individuales y sociales. De esta manera, el Derecho adquiere un carácter simbólico.

El nuevo pacto social plasmado en la Constitución de 1991, teóricamente desestructura el centenario orden jurídico imperante y se adapta a la turbulencia de los presupuestos del primigenio contrato social. Sus principios y los derechos fundamentales establecen el régimen general de valores, sustentando la idea del bien común al establecer en el Artículo 1 que:

Colombia es un Estado social de Derecho organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general (CP, 1991, p. 11).

En esta forma, la CP establece un nuevo orden de prioridades en las que el ciudadano y la sociedad ocupan un lugar preponderante, en contraposición a la Constitución de 1886 en la que se establecía que Colombia era un Estado de Derecho, con lo cual se daba primacía al orden jurídico únicamente. En la CP de 1991 se da primacía a la sociedad, con el reconocimiento de diversas culturas que puedan habitar el territorio, con una identidad cultural plural, democrática y participativa, lo que determina un nuevo rol del sujeto dentro de la sociedad y es su carácter participativo que lo convierte en factor de desarrollo social y le otorga un papel protagónico para el cambio de los viejos sistemas de interacción. Con el término *pluralista* se consolida el reconocimiento de la diferencia de diversos grupos étnicos, culturales, sociales o diferentes en razón de sus creencias, respeto de la dignidad humana y en la prevalencia del interés general. Este último compromiso agregado a los derechos fundamentales y derechos sociales se articula con el régimen general de valores basado en el bien común.

El segundo presupuesto del contrato social: *sistema común de medidas*, ya no es común. De acuerdo con lo dicho anteriormente es un sistema heterogéneo de medidas, pues ya no es posible sin la existencia del Estado contar con un sistema común, al reconocerse la pluralidad cultural y su existencia bajo los principios

constitucionales el sistema de medidas se hace diverso, plural, subyacente a las circunstancias, tiempos y espacios de los grupos sociales que hacen parte del Estado. En tanto se acojan a los principios fundamentales propuestos en el nuevo pacto social, se acentúa su heterogeneidad a través de los grupos al margen de la ley. Si bien no está cubierto su actuar por el amparo de la Carta constitucional, los hechos que devienen de sus acciones tienen repercusión en todas las esferas del Estado, lo que niega la existencia efectiva del pacto.

El tercer presupuesto, *espacio-tiempo privilegiados* definido como el espacio-tiempo nación, cambia paralelamente a los otros dos, pues la inclusión de la diversidad, la pluralidad, el multiculturalismo dentro del Estado implica contar con otras comprensiones de espacio y de tiempo, que fueron construidas milenariamente por culturas que se basaron en movimientos, geografías, cosmogonías, teologías diferentes y no solo por las culturas ancestrales sino por las diversidades generadas por creencias religiosas, tendencias sexuales, exclusiones de género, grupos ilegales de todo tipo, entre otras, y también por las influencias de la globalización, la informática, la tecnología que han cambiado las nociones de tiempo conocidas y plasmadas en los antiguos contratos sociales y lo han convertido en un tiempo instantáneo, online y un espacio virtual: el ciber espacio. Este tiempo flash y este espacio virtual cambian el último presupuesto del contrato social. Posiblemente, en la Constitución de 1991, el principal orden jurídico objetivado en Colombia ha adecuado, al menos teóricamente, un nuevo pacto para los colombianos, a pesar que en su aplicación práctica se ciernen sombras del pasado, los vestigios de una regulación positiva y unas prácticas de vida signadas por la violencia, la indignidad, la inequidad nos aleja de ser un Estado Social de Derecho.

La subjetividad de los estudiantes de Derecho se naturaliza en este movimiento generado en la crisis del contrato social colombiano, en el que históricamente se han generado las formas de interacción de los unos con los otros. No hay una única y correcta forma de comunicación, o una subjetividad plural que nos identifique como ciudadanos colombianos, según lo plantea Alvarado et al:

La superación de este sujeto trascendental, del individualismo que está a su base, y de esa sociedad racional juridizada, nos ponen frente a la instauración de múltiples yo-es y de diversas maneras de relación y de organización para la vida en común; es decir, nos abocan a la emergencia de la *enteridad* y de la *pluralidad* como superaciones de la separación, el sustancialismo y el ideal de perfección del sujeto y de la sociedad en el ideario cartesiano y kantiano. En esos múltiples yo-es habitan a su vez múltiples condiciones identitarias, que hacen que en la vida cotidiana el sujeto-niño-niña-joven se exprese como realidad compleja, tensional y en muchas oportunidades contradictoria y fragmentada, yo-es con pertenencias diversas en colectivos desregulados (nosotros), que se corresponden mucho más con una realidad diversa, vital y compleja, que con el concepto de una sociedad regulada por un acuerdo o pacto (contrato social), que no pasa de ser un ideario normativo cuyas expresiones históricas reales se explicitan en grandes distorsiones (Alvarado, Botero, & otros, *Las Tramas de la Subjetividad Política*, 2007, p. 9).

En esa misma lógica, se caracteriza la subjetividad de los estudiantes de Derecho. Es una amalgama de subjetividades centradas en la norma, algunos pocos en la reflexión, la alteridad y la pluralidad, y otros centrados en el individualismo. La subjetividad de los estudiantes puede ser caracterizada dentro de los tres enfoques relacionados, sin embargo, según las intenciones de este escrito la subjetividad deseable se ubica es la *crítica social*, dado que en ella el sujeto está sumergido en su ser histórico y cultural. Sus postulados están sustentados en la existencia de valores, principios y reglas constitucionales que irradian el quehacer jurídico de hacedores, cumplidores e intérpretes del ordenamiento jurídico. De este enfoque crítico social, emerge una “concepción sociológica del Derecho...”

“...que tiene pues dos componentes: uno político, y otro jurídico. El componente político está constituido por una multiplicidad de juicios de valor acerca de lo que es conveniente o no para una sociedad en un momento histórico determinado. El jurídico, por una serie de mandatos o prohibiciones encaminados a alcanzar dichos fines” (Giraldo & otros, 1999, p. 19). En este punto, se convierte, en términos de Habermas, en un conocimiento intencional, pues, el científico, al hacer

ciencia, está también ejercitando la política: por tanto su conocimiento no es neutral. Esta idea es una constante en Habermas que permite reconocer que la teoría y la práctica se unen en un ejercicio de reconstrucción mutua, con un claro interés emancipatorio.

Una formación con estas características permitiría que el estudiante asumiera un compromiso político que impulse el desarrollo de la comunidad en la que habitan en consonancia con los principios constitucionales que establecen el Estado social de Derecho y la democracia participativa en Colombia. A través de la historia, el compromiso de quienes se han llamado intelectuales hace pensar que, desde la “Grecia misma gracias a la profunda unión entre la reflexión y la acción, que se conjuga en una propuesta política y filosófica conjunta... la política (que para los griegos es el arte supremo cuyo objeto es el bien común) se une a la economía en su construcción discursiva. Pero esta unión no es fruto de una convención entre dos saberes, sino una unión en la propia mente del filósofo que, al no conocer de la fragmentación de las disciplinas (propia de la modernidad), bajo una mirada holística comprendía los fenómenos que ante él se presentaban unidos, bajo un contexto: la polis” (Botero, 2002, p. 7).

Esto permitiría trascender de una subjetividad que se performa dentro de un orden jurídico objetivado a una que se funde simbióticamente con un orden jurídico subjetivado, esto es, el reconocimiento de que existe un contrato social que se despliega en normas regulativas, y que se transforma de manera permanente en busca de la reestructuración social, el orden normativo que emerge no es una imposición vacía, sino que da cuerpo y espacio de discusión y estructuración a la subjetividad de los ciudadanos.



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio relacionadas con los hallazgos y desarrollos de los capítulos provenientes de las preguntas orientadoras y de los objetivos de la investigación confrontados con los datos.

### **Participación de papel**

Como se señaló en los capítulos que presentan las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia, categorías como derecho fundamental, libertad, reflexividad y metaderecho permitieron sustentar concepciones sobre la participación, pues definen la práctica social del Estado Social de Derecho y el desarrollo del sujeto estudiante de leyes como ciudadano impecable. Sin embargo, llama la atención que junto a muchos conceptos sobre participación expresados por ellos aparecen entre paréntesis palabras como “utopía”, “farsa”, “esto no se da”, “en Colombia no existe”. Con ello se expresa que la participación ciudadana es un concepto que se ha venido tratando de manera teórica y no se relaciona con la realidad del país, aunque ingresa en los discursos de los estudiantes.

Estas calificaciones que los estudiantes hacen de los conceptos que emiten también dejan ver que esos conceptos tienen cabida dentro de sus expectativas y su sistematización mental, pero descalificarlas como farsa indican que no ven una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que está escrito en la CP y la realidad social. Este es obstáculo para la construcción del Estado Social de Derecho que erige la participación de los ciudadanos como principio democrático.

Expresan así los estudiantes el mismo desencanto de García Marquez cuando dice que “en los colombianos cohabitan la justicia y la impunidad; somos fanáticos del legalismo, pero llevamos bien despierto en el alma un leguleyo de mano maestra para burlar las leyes sin violarlas o para violarlas sin castigo” (Citado por García Villegas, 2009, pág. 20).

Esta forma de mirar la participación y los presupuestos normativos de la CP suscita una cultura del desacato, de la distancia entre lo normativo y la sociedad. García Villegas plantea que:

A finales del siglo XIX, el escritor y político José María Samper denunciaba la existencia de dos países, uno legal y otro real. Desde entonces, los políticos han seguido denunciando la existencia de esa brecha y por ahí derecho han contribuido a ahondarla, no sólo a través de las leyes defectuosas o inaplicables que ayudan a promulgar, son ellos mismos los primeros en desconocer lo que éstas ordenan cuando les corresponde ejercer poder o autoridad (García, 2009, pág. 23).

Si bien los estudiantes de Derecho expresan concepciones de participación con elementos teóricos incluyentes, su propio desengaño sobre esos principios erosiona su esperanza. Al respecto dice García que:

La teoría política debería interesarse más por el análisis de las razones que la gente tiene para cumplir, pues ellas tienen incidencia en la vida cívica y democrática de un país: no es igual una sociedad compuesta por una mayoría de cumplidores natos, que no hacen cuentas estratégicas al momento de cumplir, que otra donde la mayoría sólo cumple cuando la obligan a hacerlo. El hecho de que el resultado inmediato sea el mismo – todos cumplen – no debe hacer olvidar que los costos sociales son muy diferentes en ambos casos (García, 2009, pág. 24).

La participación que debe ejercer un ciudadano en Colombia, la que promueven los principios constitucionales y los currículos de los programas de Derecho solo es un monumento de papel que no alcanza a intervenir las prácticas de los estudiantes y los profesionales de Derecho. No hay relación entre lo que se promulga y lo que

se hace. Todo está confinado a un deber ser y la práctica profesional se queda estancada en los viejos principios de la constitución de 1886.

### **La formación jurídica se debate entre la CP de 1886 y la de 1991**

La formación de los estudiantes de Derecho en Colombia está influenciada por las dinámicas de educación del siglo XX. Santos y García se refieren así a la formación en educación superior: “fue un conocimiento eminentemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades” (2001, p. 34).

Los currículos de los programas de Derecho estudiados están elaborados con los elementos normativos dictados por el Ministerio de Educación. Su organización es teóricamente completa porque desarrolla los objetivos, propósitos y perfiles adecuados a las necesidades del país. Sin embargo, si se tienen en cuenta las concepciones de participación de los estudiantes encuestados, éstos no se forman en coherencia con tales discursos lo que se revela en sus opiniones, sus conceptos y sus prácticas universitarias.

Desde la Constitución de 1991, se viene hablando de una formación que se contextualice con las necesidades sociales, más humana, ubicada en la realidad. Desde el preámbulo de la Carta Fundamental, se ha destacado el valor de la educación al consagrar como elementos que caracterizan el Estado Social de Derecho, la igualdad y el “conocimiento”, cuyos bienes consolidan la estructura de un marco jurídico que garantice un orden político, económico y social justo, en función de la prevalencia del interés general.

La declaración de la democracia participativa en Colombia, de acuerdo con el artículo 1, nos obliga a la configuración de una forma de organización en la que sea posible comprendernos. Son muy diversas las formas en las que el Estado y la sociedad deben reconocer dichas maneras de construirnos, en consideración de la pluralidad, la diferencia y la diversidad que nos caracteriza. Para el caso que nos

ocupa, la educación es la fuente de reconstrucción social. Así se plantea en el artículo 67 de la CP:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura... (CP, 1991, p. 27)

En la ley 30, el Artículo 4 dice:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país (Ley 30, 1992).

Son muy potentes los intereses que emanan de esta normatividad. El artículo 67 hace referencia a la función social de la educación, pues considera que la formación no tiene una preocupación meramente disciplinar y se espera que tenga un impacto en la sociedad y en las personas, capaz de interiorizar, a través del proceso de formación, los valores de su cultura. Se recaba en el mismo artículo 67 "...formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación". Por tanto, la pretensión de la Ley no es una formación abstracta sino llevada a la acción.

Ahora bien, la ley 30, al plantear la necesidad de formar un sujeto reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, caracteriza al profesional y al ciudadano. Es preciso reconocer que la CP da las pautas para definir al ciudadano en Colombia, mediante lineamientos normativos. Si Colombia es una democracia participativa y un Estado Social de Derecho, es el ciudadano quien tiene la responsabilidad de desarrollarlo y esto requiere su desarrollo como sujeto participativo. Y solo puede ser participativo quien sea formado en autonomía y reflexividad. Al respecto plantea Kymlicka:

Autonomía es la capacidad de reflexionar racionalmente sobre nuestros conceptos de vida buena, así como a la de tener la facultad potencial de revisarlos. Una persona autónoma es capaz de reflexionar sobre sus fines

vigentes y de valorar si esos fines siguen mereciendo su lealtad (Kymlicka W. , 2003).

En síntesis, en la intención de la formación en Colombia subyace el interés por la acción, la autonomía y la reflexión.

Se esperaría que ésta intención propuesta por la Carta, legislada en la ley 30 de 1992, y operacionalizada a través de las diferentes normas que regulan la educación superior en Colombia, los PEI de las Instituciones universitarias y los currículos de los programas de Derecho estén organizados de manera que la acción, la autonomía y la reflexión se logren en los estudiantes y en los profesionales del Derecho.

### **La formación es una creación cultural**

#### **Formación pluralista y en “derechos humanos” para los estudiantes de Derecho**

Las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia están signadas por características de hibridaciones conceptuales, influidas por la formación teórica que reciben a través de sus procesos curriculares, que les confronta con una realidad que no da cuenta de lo que están aprendiendo. Parte de la crisis en los proceso de formación radica en la estandarización de los procesos de formación. No se requiere una formación en el Derecho, sino de una formación plural en el Derecho.

Es necesario que los procesos de formación de los estudiantes de Derecho se miren en las ciencias sociales, entre las cuales se ubica el Derecho, pues históricamente ha estado también influido por el desarrollo de las posturas positivistas, históricas, estructuralistas, críticas, sociales, complejas, pues es una disciplina que necesita de todas las demás para constituirse, comprenderse y alcanzar sus objetivos de regulación social.

En el Derecho, el conocimiento ha estado asociado a los criterios de validez del positivismo. La definición de *ciencia* fue formulada por su capacidad de *probar* mediante *experimentación* ciertas hipótesis. La ciencia era válida en cuanto era capaz de probar. Esta concepción de las ciencias naturales se extendió a las ciencias

sociales y se convirtió en el paradigma dominante, y alcanzó al Derecho. En esta forma, Garófalo y Carrara intentaban demostrar la relación entre la comisión de un delito y los aspectos genéticos del delincuente.

De la pregunta por la validez del conocimiento científico en las ciencias sociales, surgen dos lógicas de construcción de teoría: el de la *explicación* relacionada con la *predicción* sobre los fenómenos sociales, y el de la *comprensión*, elaborada por la filosofía hermenéutica (Ángel & Herrera, La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método, 2011), relacionada con los procesos de *sentido* por los cuales ocurren las cosas.

Es crucial para la disciplina que su desempeño relacione la formación en investigación con la solución de problemas sociales. Solo de esta manera se concreta un cometido que ha venido penetrando las resoluciones que definen la formación en Derecho. Es la inserción en la realidad que permite una formación en Derecho ubicada en la historia social, en la realidad de los estudiantes de Derecho y al Derecho en Colombia. Es esta una realidad enraizada en un conflicto histórico que inició en la época de la colonia y que dejó huellas profundas en nuestra forma de interactuar con el *otro*.

Las formas de interacción violenta se han ido naturalizando en la aplicación de Derecho, pues como se dice García, “El Derecho, como los otros sistemas de normas (la moral, la urbanidad, la religión) son ordenamientos flexibles, porosos a los cuales se les aplica un sinnúmero de excepciones, que corresponden a un sinnúmero de circunstancias cambiantes (García, 2009)”.

Colombia ha ido acomodándose al conflicto, a la violencia, al delito, al desacato, a la corrupción. En lugar de ser el Derecho el regulador que teóricamente se postula, se ha ido convirtiendo en la herramienta de apoyo para consolidar la impunidad, la injusticia, la inequidad. Su definición como mediación para solucionar problemas sociales le impone la responsabilidad que ha debido cumplir el Derecho y es que a conciencia se haga una lectura de la realidad y se ofrezcan las soluciones de carácter jurídico y sociojurídico a través de un proceso de investigación que evidencia un

problema y, en consecuencia, el Derecho en cumplimiento de sus cometidos de justicia, ofrece una solución.

Se requiere pues la formación pluralista de los estudiantes de Derecho y en Derecho, y no solamente el conocimiento profesionalizante que entraña dicha categoría sino también el carácter “humano” que requiere para su operacionalización en la realidad. Esto requiere una pedagogía que, en consonancia con lo planteado en el capítulo 6, propicie la formación de un sujeto emancipado, mediante una pedagogía crítica que se relacione con la teoría crítica, cuyo interés consiste en la formación de sujetos capaces de empoderamiento y autonomía, que construyan una sociedad justa y habitable, capaces de problematizar las relaciones sociales que viven y que propongan de manera reflexiva soluciones eficaces.

Se requiere más que una formación en las normas, que son los contenidos profesionalizantes de los programas, como ya se vio, una formación en Derecho, un derecho puesto en contexto que tenga relación con la realidad social que no haga énfasis en los códigos sino en los movimientos sociales (el derecho público, constitucional) en los intereses de los trabajadores (el derecho laboral) en el medio ambiente, en las minorías, en los excluidos, es decir se requiere una formación política en el Derecho. Según Freire, “la ciudadanía es una producción, una creación política. Esta no resulta del simple hecho de que usted haya nacido en otro país, eso puede suceder desde el punto de vista legal, pero desde el punto de vista político la ciudadanía es una creación” (Freire, 2006, pág. 137).

El enfoque de Freire así expresado se refiere no sólo a formar en conocimiento científicos a los formados, sino a articular la formación en el uso del conocimiento como herramienta de emancipación, de cambio y de transformación social. Esto es lo que se esperaría de la formación de los estudiantes de Derecho, que sus conocimientos, por ser el eje regulador de la sociedad, trasciendan el carácter normativo y se conviertan en propuestas permanentes de construcción y legitimación social y política. De lo contrario, la formación en Derecho seguirá siendo la formación para la permanencia de la injusticia social, de la corrupción y de

*statu quo*, cuando se requiere que apunte al cambio social y ello implica conversaciones interdisciplinarias y una interrogación permanente a la realidad, pues, el Derecho, con su carácter regulador, no es un saber profesional sino un saber popular que debe ser asimilado por todo el grupo social en función de hacer realidad los principios ciudadanos que entraña la CP de 1991.

### **Conjugar las prácticas de los estudiantes de Derecho con su proceso de formación**

En consonancia con una formación en Derecho a través de la pedagogía crítica es necesario conjugar las prácticas de los estudiantes con los procesos de aprendizaje, como escenario del ejercicio de la ciudadanía. Ello no es posible mientras la formación se siga dando en los espacios cerrados de cuatro paredes y en la lógica individualista de formación. Se requiere una formación autoregulada y flexible en el proceso de aprendizajes orientados por los estudiantes (autonomía), trabajo colaborativo (grupos de discusión, de investigación, de prácticas).

La formación en Derecho es una formación social y, para que cumpla su cometido, debe partir de una crítica a los esquemas tradicionales de formación y originar propuestas renovadoras que se pongan en el plano de lo comunitario, de lo social, que es donde radican los problemas del país. Las prácticas de los estudiantes deben ir a los núcleos de los problemas: la pobreza, la contaminación del medio ambiente, el conflicto, la inequidad. Solo así es posible una formación coherente con lo que subyace a la formación en Derecho: la equidad, la justicia social, la igualdad, el disfrute de una vida plena y productiva, es decir, la libertad.

La mayoría de los currículos consideran la reflexividad y la autonomía como dos propósitos misionales de formación de los estudiantes de Derecho. Sin embargo, cabe agregar que un sujeto reflexivo y autónomo es, como diría Zemelman refiriéndose a un buen alumno, “aquel que sale de la escuela con la capacidad de “construir” su propia relación de conocimiento cualquiera que sea el conocimiento que tenga en el sentido formal de la palabra” (Zemelman, 2010, p. 58).



En este sentido, un estudiante de Derecho reflexivo y autónomo tendría la capacidad de comprender los principios y los conceptos básicos del Derecho y aplicarlos; interpretar y argumentar jurídicamente, frente a problemas jurídicos; comprender el proceso de investigación científica en el ámbito jurídico para la solución de problemas de naturaleza jurídica; identificar las conductas contrarias a la lealtad, la diligencia y la transparencia propias del ejercicio profesional de la abogacía; prevenir, identificar, gestionar, resolver, hacer seguimiento y control del conflicto jurídico; y ganar la capacidad de ubicarse dentro de esta relación teórica, reconstruirse como sujeto que puede comprender y autotransformarse.

Para que la reflexividad sea una propuesta práctica de formación de los estudiantes de Derecho en Colombia, es necesario partir de la historia de nuestra realidad social y de la historia de los estudiantes de Derecho. Se suele buscar que pongan en práctica las propuestas de un ideal constitucional que oriente una vida en comunidad enraizada en los derechos, pero olvidamos que la historia del país se funda en el desconocimiento de esos derechos. Se suele plantear la participación a través del voto por quienes han de representar los intereses de la Nación por un lapso determinado, pero vivimos una realidad corrupta que muestra el rompimiento del pacto que firmamos con el voto.

### **Una propuesta de formación para los estudiantes de Derecho en Colombia<sup>52</sup>**

Este acápite presenta una propuesta de organización curricular basada en competencias para los estudiantes de Derecho. Esta propuesta organizativa parte de la necesidad que se ha suscitado en los últimos años de adoptar las nuevas políticas educativas para responder a la evaluación de los estudiantes de educación superior, lo que se intensificó con las pruebas *Saber Pro*, que se iniciaron con una prueba piloto realizada por el ICFES en 2011 y que se declararon obligatorias a partir de 2012 para doce años consecutivos. Esto induce a los programas de Derecho a

---

<sup>52</sup> Este acápite es ampliación del capítulo Formación en derecho basada en Competencias, publicado en el libro del mismo nombre, por Universidad del Rosario, Colombia, 2015.

revisar sus estructuras curriculares, puesto que los resultados de las pruebas realizadas por el ICFES han detectado desempeños deficientes en los estudiantes en competencias genéricas y específicas en las que son evaluados, a pesar de que estas revisiones generan descontento, obligan a las instituciones a realizar ajustes de sus procesos pues los resultados de las pruebas generan indicadores que dejan un mal ambiente para los procesos de calidad a los que todos desean llegar para verse en el ranking de la excelencia.

Se presenta una síntesis del proceso que definió las competencias genéricas y específicas para la evaluación de los estudiantes de Derecho, la presentación de otras posibles competencias en la formación y cómo pueden integrarse a una propuesta curricular, que debe superar la organización basada en contenidos para apuntar a una formación flexible consecuente con un enfoque crítico.

### **Definición de las competencias genéricas y específicas para la evaluación de los estudiantes de Derecho en Colombia**

Entre 2008 y 2009, el MEN realizó un ejercicio de identificación de las principales competencias genéricas a desarrollar en educación superior para el caso colombiano:

- ✓ Comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional.
- ✓ Pensamiento matemático.
- ✓ Ciudadanía.
- ✓ Ciencia, tecnología y manejo de la información.

A partir de esa descripción, se ha elaborado una serie de desempeños observables correspondientes a un marco amplio de competencias genéricas en educación superior. Esta definición de desempeños se propone como base para orientar la evaluación y el desarrollo de las competencias genéricas en la educación superior.

Gráfica 11. Marco de competencias genéricas para la ES



Fuente: presentación del ICFES ReestrucSPRO3101.

La definición de las competencias genéricas es una guía para los programas de educación superior sobre los tópicos en los que deben ser formados los estudiantes. La formación en pensamiento lógico permite a los estudiantes acceder a los conocimientos de su disciplina de manera sistemática y comunicarse con los otros en forma coherente, consistente y clara, con argumentos bien formulados. Se articula con otros desempeños como el razonamiento analítico y sintético, compartir pensamiento creativo y entendimiento interpersonal. Los desempeños se van articulando paulatinamente con las demás competencias, pues la formación no es fragmentada sino que hace parte de un todo en la vida del estudiante.

La competencia en pensamiento lógico se relaciona con la competencia en ciudadanía pues mediante un pensamiento racional, lógico, coherente que impacte la comunicación, se hace posible la interrelación adecuada con los demás. Ser un buen ciudadano se basa en el reconocimiento, el respeto, la tolerancia y la aceptación del otro, y esto se aprende mediante la comunicación que es el entorno del aprendizaje, la construcción colectiva de estos valores deriva en un comportamiento social íntegro.

Lo anterior debe manifestarse en los datos cuantitativos, en el trabajo realizado en equipo, con respeto por las ideas de los otros en una comunicación con sentido y un adecuado manejo de la información. Allí cumplen su papel las TIC, que facilitan la comunicación, de forma que se supera su papel de herramienta informática. El manejo de una segunda lengua, otorga una impronta de internacionalización al estudiante de Derecho quien, además de acceder al conocimiento no traducido, es capaz de interactuar mediante las tecnologías informáticas en contextos globalizados.

Las competencias genéricas capacitan a los estudiantes para resolver problemas teóricos y extrateóricos, es decir, a comprender su entorno. De acuerdo con la gráfica, uno de los objetivos es que el estudiante aprenda a aprender. No se trata de atiborrarlo de “contenidos” y de “temas”, se trata de que pueda buscar por sí mismo la resolución de problemas y que aprenda a re-contextualizar lo aprendido. De esta manera, un estudiante de Derecho no aprende los contenidos “profesionalizantes” de los códigos jurídicos, sino que aprende a interpretar las normas, a dar sentido a los hechos empíricos y jurídicos, a proponer nuevas normas adaptadas a los cambios culturales, a idear nuevos argumentos con un criterio ético que se produce socialmente. Así, se forma como un profesional autónomo, reflexivo y libre que es parte de una sociedad regulada a la que aporta según su saber y no un simple operador de códigos.

### **Competencias para la formación de los estudiantes de Derecho**

Cualquier programa de Derecho del país, debe tener como propósito la formación de los estudiantes en competencias específicas en contextos reales donde se relaciona la teoría y la acción. Este propósito incluye las competencias definidas por grupos focales de los programas de Derecho del país, para la evaluación de los estudiantes a través de Pruebas Saber Pro: competencia cognitiva, competencia comunicativa, competencia investigativa, competencia gestión y administración del conflicto y competencia ética, organizadas en tres módulos de evaluación.

Además de las anteriores, es importante que cada programa haga su propia reflexión respecto al PEI, al PEP, a los objetivos, a los propósitos de formación y a la ubicación geográfica y social, para definir otras competencias pertinentes para definir su impronta. En este sentido, desde comienzos de 2012, el Ministerio de Educación Nacional tiene en borrador una resolución para reorganizar la formación en Derecho y en ella incluye las siguientes competencias, que pueden dar pistas sobre las que se requieren para la formación de los estudiantes de Derecho:

Artículo 2. Aspectos curriculares: Perfiles y competencias—. Sin perjuicio de la autonomía universitaria, la Institución de Educación Superior deberá precisar los perfiles que permitan fortalecer y desarrollar las siguientes competencias específicas:

2.1. Comprender los principios y conceptos básicos del Derecho y del sistema jurídico y aplicar dichos conceptos en la argumentación y toma de decisiones.

2.2. Identificar, ordenar y explicar con argumentos en forma coherente, los principios, los conceptos y los problemas fundamentales del aspecto social, cultural, político y económico del género humano, con sentido crítico, ético y solidario.

2.3. Plantear respuestas a problemas jurídicos e interpretar la normativa vigente con base en los fundamentos y principios del Derecho.

2.4. Identificar aquellas disposiciones que desconocen los principios y fundamentos del Derecho y buscar soluciones jurídicas basadas en éstos. 2.5. Identificar los vacíos o contradicciones legales.

2.6. Comprender las exigencias jurídicas de los nuevos contextos sociales, y redefinir desde las modificaciones del entorno social los conceptos jurídicos.

2.7. Conocer los fines de las decisiones jurídicas desde la perspectiva de los Derechos Humanos y el Estado Social de Derecho

2.8. Aplicar los conocimientos jurídicos en materia de mediación, conciliación, Derecho sustancial y procesal para abordar y definir situaciones concretas que se le presenten durante el desarrollo de su actividad.

2.9. Comprender el proceso de investigación científica, identificar sus elementos característicos y reconocer la pertinencia de la investigación en el ámbito jurídico para la solución de problemas sociales.

2.10. Emplear los elementos típicos de la organización de un proyecto en la formulación de la investigación científico - jurídica de un problema.

2.11. Determinar el valor agregado de los conocimientos adquiridos por medio de la investigación científica al campo disciplinar del Derecho.

2.12. Redactar, interpretar y argumentar jurídicamente, así como proponer soluciones frente a problemas jurídicos, de manera coherente, clara y precisa.

2.13. Interpretar un texto jurídico, identificando el núcleo de una discusión y ubicando el punto central del problema con el fin de analizar las posibilidades de éxito de una pretensión determinada, previa confrontación con las normas aplicables.

2.14. Argumentar verbalmente o por escrito en forma lógica, elocuente y persuasiva.

2.15. Prevenir, identificar, gestionar, resolver, hacer seguimiento y control del conflicto jurídico, mediante el uso de mecanismos preventivos, alternativos y judiciales del mismo, garantizando su atención integral.

2.16. Adquirir los conocimientos jurídicos del contexto que haga viable y posibilite la asesoría.

2.17. Aplicar de manera práctica el conocimiento jurídico para la prevención de conflictos.

2.18. Intervenir como mediador y/o conciliador para la resolución de conflictos

2.19. Identificar las conductas contrarias a la lealtad, la diligencia, y la transparencia propias del ejercicio profesional de la abogacía.

2.20. Distinguir los valores y los principios que de acuerdo con el régimen disciplinario deben orientar el ejercicio de la profesión del abogado. (tomado de la página del MEN, 2011)

De acuerdo con esta propuesta que tiene en el tintero el MEN, como competencias y desempeños para la formación de los abogados, la mayoría de los ítems son desempeños que pueden agruparse en las competencias investigativa, cognitiva, comunicativa. Sin embargo, dicha propuesta abre la posibilidad de que cada programa pueda establecer otras que identifiquen su proceso de aprendizaje. Como ejemplo, una competencia en comunicación verbal o retórica en forma oral es casi imprescindible. Otros pueden proponer una competencia política o en prevención de la violencia. Cada programa, de acuerdo con sus necesidades, desarrollos y ubicación deberá identificar la impronta que selle su proceso de formación. En todo caso, las competencias establecidas por el ICFES son limitadas y están dirigidas a la evaluación masiva para hacer una lectura longitudinal del desempeño de los estudiantes de Derecho en algunas competencias.

## Propuesta curricular

Una propuesta curricular basada en competencias puede tener muchas presentaciones y ello depende de los objetivos de las instituciones para la formación de sus estudiantes, por lo cual debe considerar el énfasis de formación de la institución, para compaginar el programa con los lineamientos de formación dados por el Ministerio.

No hay “una propuesta” de formación en competencias sino múltiples posibilidades de alcanzar una formación que dé cuenta de las necesidades sociales y de la manera de lograr coherentemente una formación jurídica que busque la transformación social. Por esto, se requiere fundamentar la organización curricular en enfoques flexibles que permitan su desarrollo sostenible. La teoría crítica ofrece los elementos necesarios para la fundamentación de un enfoque posible y fue ampliamente tratada en el capítulo 8 de este informe.

Una propuesta curricular en competencias, a partir de este enfoque teórico, puede desarrollarse en diferentes propuestas de pedagogía crítica para favorecer el proceso de formación. Lo importante es que se considere una perspectiva de aprendizaje por reestructuración, se han difundido diferentes teorías sobre el aprendizaje, cada una de las cuales buscan explicar y comprender las formas como los sujetos acceden al conocimiento o lo construyen. El objeto de estudio de las teorías del aprendizaje se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

La reestructuración significa que cada conocimiento nuevo que el estudiante aprende no es solo nueva información, sino que se incorpora como parte del entramado de relaciones conceptuales y pragmáticas que lo hacen un profesional integral y competente. En este sentido, aprender no se reduce a saber más, sino que implica la formación del pensamiento propio y autónomo, el ejercicio de una actitud reflexiva y crítica frente al contenido y el proceso de su propio aprendizaje, de tal forma que, tanto contenidos como estrategias pedagógicas puedan ser

permanentemente actualizadas y estén enfocadas a la formación en habilidades cognitivas y metacognitivas.

En el aprendizaje por reestructuración, los conceptos se refieren a la organización teórica que se da como resultado de transformaciones a largo plazo y no como una lista de rasgos acumulativos, pues se busca dar cuenta de los *significados* que éstos tienen en teorías o estructuras generales. Por lo tanto, el aprendizaje sería la reestructuración de las teorías de las que forman parte los conceptos, mediante un proceso de modificación de la organización cognitiva del sujeto, los cambios de las teorías y las estructuras cognitivas son cualitativas y cuantitativas, tal como lo plantean Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2009):

“Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones” (2009, p. 37).

En este sentido, no nos referimos al estudiante como el sujeto de aprendizaje, la reestructuración es un proceso constante que viven todos los que participan de la construcción de conocimiento, el profesor, el estudiante y la institución.

En este enfoque, cada institución, cada programa de Derecho puede elegir una propuesta para su modelo pedagógico, que preferiblemente se ubique dentro de la teoría crítica que ofrece una organización flexible de los contenidos. Es necesario adoptar un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, fomentar la construcción colectiva del conocimiento, tener como eje transversal de la formación la investigación, articular los procesos académicos con el contexto social e integrar teoría y práctica. Como ejemplo, se presenta el adoptado por la CUE (Corporación Universitaria Empresarial, Alexander Von Humbolt) de Armenia, para el programa de Derecho<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Reflexión realizada por la autora en equipo con el grupo de investigación y docentes del programa de Derecho de la CUE.



“El constructivismo constituye en la actualidad un paradigma educativo que re-direcciona la formación, antes centrada en la enseñanza y los contenidos, hacia el aprendizaje y los procesos, y ubica a los actores de las prácticas educativas en un ambiente dinámico, participativo e interactivo de creación colectiva del conocimiento; es esencialmente una propuesta de aprendizaje colaborativo que, como afirma Alicia Camilloni, requiere de prácticas de formación...

...orientadas a suscitar el logro de una autonomía creciente en la adopción de decisiones de acción pedagógica y a proponer, con ese fin, experiencias de aprendizaje basadas sobre la reflexión del estudiante y sobre su interacción con profesores, tutores y otros estudiantes. En estas líneas de formación se entiende que la vinculación entre la teoría y la práctica, entre el tiempo de formación y el trabajo, entre el individuo, la institución y los contextos, son la clave para la construcción del conocimiento” (Anijovich, Cappelletti, Mora, & Sabelli, 2009).

Sin embargo, basarse en un enfoque constructivista no significa dejar a la deriva el proceso formativo, o que se excluya el aprendizaje individual, tampoco que el profesor pierda su rol, ni la enseñanza su pertinencia. La construcción colectiva del conocimiento se da en diferentes dimensiones del sujeto, es individual porque depende de condiciones biológicas y psicológicas, y es colectiva puesto que todo aprendizaje ocurre en un contexto cultural. Salvo en las etapas básicas del desarrollo y las prácticas cotidianas, el conocimiento no se da espontáneamente. En los ámbitos académicos, especialmente en el aprendizaje de saberes disciplinares y de competencias profesionales, deben crearse condiciones para que acontezca, y estas condiciones requieren ser propiciadas por una organización curricular que, según Stenhouse, se configure como el ordenamiento de las prácticas de enseñanza basado en principios de procedimientos simbólicos y significativos para profesores y estudiantes, materializados en discursos, representaciones y acciones, que se comprenden en la interacción en ambientes de aprendizaje.

Lo que hace que el constructivismo sea adecuado como lineamiento pedagógico de esta propuesta curricular es que propicia el aprendizaje significativo, puesto que permite que el estudiante desarrolle la aplicación de los conocimientos en contextos

específicos, donde vincula los conceptos nuevos con sus propias experiencias, expectativas, intereses y necesidades personales y plantee ideas, desarrolle procesos de investigación en equipos de trabajo, de lo que resulta la construcción colaborativa del conocimiento.

A su vez, ofrece la posibilidad de que el aprendizaje sea significativo en cada una de las fases o etapas del proceso de formación, de modo que el estudiante debe estar acompañado en un primer momento en el que los temas y los conceptos son en un alto porcentaje nuevos para él, se le dota de herramientas para abordar su propio aprendizaje y se parte de sus saberes previos como precedente para la comprensión de lo nuevo. Así, en una organización compleja y retro-alimentada, la macro estructura, la meso estructura y la microestructura tienen en su particularidad la misma lógica: partir de la subjetividad y la experiencia hacia un proceso de apropiación de herramientas, conceptos y prácticas en una constante interacción entre teoría y práctica. Pozo (1996) considera la Teoría del aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración. Se trata de una teoría constructivista porque es el sujeto quien genera su aprendizaje.

#### **Propuesta curricular como sistema<sup>54</sup>**

Una propuesta de formación en Derecho se puede considerar como un sistema, para lo cual, esta reflexión se basa en la propuesta de Luhmann, (1990) relativa a los sistemas cerrados. El sistema, para este autor, contiene en sí mismo la diferencia con su entorno, por lo cual es autorreferente y autopoietico, puesto que puede crear su propia estructura y los elementos de que se compone. Los componentes de un sistema son internos y parten de su función. Si alguno de los componentes falla, también lo hace el sistema. Para Maturana y Varela (2007), el ejemplo claro de un sistema son los seres vivos. Esta perspectiva de Maturana inspira a Luhmann a construir su teoría de los sistemas sociales.

---

<sup>54</sup> De las discusiones y conclusiones sostenidas con Claudia Milena Alvarez, Dairo Sanchez, Jorge Oswaldo Sanchez, y el grupo de investigación en Derecho de la CUE, Armenia, 2011.

Si la propuesta de formación parte de una concepción sistémica, el programa debe comprometerse a mantener el sistema para garantizar su supervivencia, y el sistema curricular está constituido por las comunicaciones que se operan con su entorno, es decir, con las personas (estudiantes, profesores, directivos), con la institución y con la sociedad. Pero en una organización que permite cumplir sus funciones, con esto se obliga a realizar observación constante, reconocer la diferencia y ser autorreferente, es decir, ir avanzando a partir de las propias comprensiones que realice.

La propuesta curricular también es un sistema *teórico*: es decir, admite la pluralidad en su organización, de allí que diversas posturas y epistemologías serán traídas a respaldar el desarrollo de cada programa a través de sus mesocurriculos y micro-curriculos. Si bien la apuesta curricular debe basarse en teorías críticas, esta decisión se hace evidente en la pluralidad teórica y pedagógica, que se admite como instauración de la propuesta en la que se irá evolucionando y autorregulando en las prácticas pedagógicas con referencia a las fuentes teóricas que lleven los maestros al aula, y que serán posturas teóricas y metodológicas diversas para la construcción del conocimiento en una lógica constructivista.

Es un sistema *curricular* puesto que el currículo es el conjunto de comunicaciones que ocurren en el proceso formativo entre estudiantes, docentes, contexto, normas, circunstancias, problemas, ideologías, que se ubican en el entorno del sistema. Se supera así la idea de currículo como plan de estudios. La noción de sistema autopoietico, en la perspectiva de Luhmann, es muy potente porque permite comprender que el currículo transcurre en la vida como sistema social, es decir, como comunicaciones (Sánchez B., 2011). En palabras de Villada (2007) “un curriculum es el trayecto recorrido o por recorrer que servirá de orientación a la Institución, al docente y al educando” (p. 343).

Es un sistema *didáctico*, puesto que la didáctica son las actuaciones del docente para abordar los temas de su campo disciplinar, la forma como maneja los contenidos, los supuestos que tiene respecto al aprendizaje, las prácticas que permiten que el estudiante pueda reconocerse como constructor de conocimiento,

los vínculos que establece con la profesión, los significados que produce (Isaza, 2011). No hay, pues, una didáctica como receta, de modo que un sistema didáctico tendrá diferentes conformaciones, relaciones, pesos y divergencias de acuerdo con la postura y la formación docente, lo que da el carácter de pluralidad y de sistema que se promulga en la estructura, pero debe respetar los marcos generales del sistema curricular que se constituyen en el “contrato social” realizado por la Institución.

Es un sistema de *gestión*, pues es clara la relación academia-administración. El objeto de la Universidad es la academia y solo un sistema administrativo al servicio de ésta podrá dar cuenta exitosa de la misión que se formula. La gestión es un sistema en tanto obedece a una organización heterárquica en la que se consideran diferentes roles para dar cuenta del funcionamiento de la estructura, así todos los actores del proceso, rector, vicerrectores, directores, decanos, docentes, administrativos, servicios generales, orbiten alrededor de la estructura de la Universidad y cada una de sus acciones sea clave para el cumplimiento de los objetivos misionales. En este sentido, una directiva del consejo superior, deberá antes de serlo, debatirse en los estamentos para que sea legítima y pueda ser cumplida en todos los niveles de la estructura. Así, se determina el carácter sistémico de la organización, una acción realizada en cualquiera de los niveles de la estructura afecta la totalidad.

El sistema comprende y desarrolla el “objeto de estudio”. Este hace referencia al “objeto” de estudio institucional, al de cada programa disciplinar, cada grupo de trabajo meso-curricular, cada micro-curriculo y cada proceso que se aborde durante la formación. Ese objeto de estudio es instituido en tanto se apoya en los conocimientos ordenados históricamente e instituyente dado que la postura constructivista asume el conocimiento en su carácter evolutivo y así pueden producirse nuevos conocimientos que robustecerán el objeto de estudio. Así, el objeto de estudio tiene una dimensión epistemológica que se articula con lo instituido y una dimensión instituyente que será el conocimiento en construcción que deriva de la dimensión empírica y de la relación con la realidad que promulga de manera permanente la Institución.

La propuesta de formación se identifica en sus procesos académicos afincados en los ejes de docencia, investigación y extensión para apostarle al desarrollo científico y tecnológico y al desarrollo humano y social. Como sistema, se soporta en la estructura teórica institucional de programa, de grupos, de comunidades y de personas, en una cosmovisión académica en la que se privilegia la pluralidad, la diversidad, la libertad y la democracia como esquemas organizativos coherentes en una propuesta de tal magnitud y en un sistema complejo que, como ya se dijo, es un sistema de comunicaciones. Según Isaza (2011)...

“Lo pedagógico se construye a través de procesos de comprensión y análisis, más que de explicación de los hechos que suceden en las interacciones que se producen; no se trata de buscar las causas de los hechos, sino de racionalizar la experiencia en la comprensión de las vivencias, esto demarca concepciones epistemológicas diferentes en tanto que el conocimiento de tipo explicativo tendría una tendencia positivizante del saber pedagógico, mientras que el contexto de racionalización y sistematización de las experiencias se sitúa en una posición hermenéutica que pone en interjuego el mundo de la vida con el mundo institucional compartidos intersubjetivamente” (p. 25).

### **Propuesta curricular basada en problemas de época**

La organización curricular que se propone es un sistema pedagógico basado en problemas de época que teje en discursos intersubjetivos la teoría con la realidad para auspiciar el nacimiento de un nuevo saber cercano y contextualizado.

Este concepto de problema de época tiene sentido en lo planteado por Habermas (2008), en el que, comentando a Hegel, plantea que...

“Hegel empieza utilizando el concepto de modernidad en contextos históricos como concepto de época, la “neue zeit” es la época moderna lo cual se corresponde con el modo de habla de ingleses y franceses “modern times” o “temps modernes” designan en torno a 1800 los tres últimos siglos transcurridos hasta entonces. El descubrimiento del nuevo mundo, así como el renacimiento y la reforma-

acontecimientos que se producen los tres en torno a 1500- constituyen la divisoria entre la edad moderna y la edad media” () (Habermas, 2008. 15)

Para Habermas, según esta comprensión de Hegel, para comprender la época moderna, es necesario comprender los acontecimientos cruciales que la caracterizan. En ese sentido, la modernidad está atravesada por los tres acontecimientos cruciales detectados por Hegel: el descubrimiento de América, la reforma luterana y el renacimiento. Solo así, es posible identificar la nueva época.

Para encontrar el sentido de una nueva propuesta curricular para los programas de Derecho en Colombia, con base en problemas de época, es necesario comprender los acontecimientos que le dan vida a la época que relatamos. En esa lógica, compartimos los acontecimientos de la modernidad pero vivimos los acontecimientos de la historia reciente de Colombia, la cual podemos contar desde los años cincuenta, y la violencia de esos años, la guerrilla de los sesenta, los fenómenos del narcotráfico, el paramilitarismo y la degradación del conflicto son los acontecimientos cruciales que han dejado marcas en la formación en Derecho, y que definen las prácticas, los desempeños y los énfasis de la formación de los estudiantes, y constituyen el entorno histórico del sistema curricular. En esos acontecimientos, es necesario encontrar los problemas de época respecto a los cuales se produce una propuesta pedagógica nueva, coherente con las necesidades de ese entorno, y dirigida a proponer soluciones a dichas situaciones. Esto implica pensar en el método, respecto al cual plantea Guarín (2013):

“...uno de los grandes desafíos metodológicos contemporáneos es pensar las categorías o claves de lectura de la realidad histórica y social contemporánea para acceder a esos significantes inéditos de realidad, que a la vez permitan la acción transformadora. Este es un modo de ver la relación pensamiento, lenguaje y acción, es un modo de pensar la praxis” (p. 7)

Una propuesta de formación basada en problemas de época es una propuesta de formación en competencias, dado que se trata de un proceso vital con carácter histórico, contextualizado, personal, social, cultural, transformador, complejo y

sistémico, fundado en la educabilidad humana y la enseñabilidad del saber, en este sentido plantea Ausubel (1978, en Isaza,2011):

“El aprendizaje humano no es igual, al contrario de como lo decía el conductismo para el que sólo existe una forma de aprender. Para este autor, en el aula ocurren diferentes tipos de aprendizaje que pueden ubicarse en dos dimensiones básicas; la primera dimensión corresponde a las formas en que el alumno incorpora la nueva información en sus estructuras o esquemas cognitivos, estas formas presentan dos modalidades: el aprendizaje repetitivo o memorístico y el aprendizaje significativo.

El primero de éstos consiste en aprender la información tal y como se ha presentado en la enseñanza, es decir, en forma literal o al pie de la letra. El aprendizaje significativo por el contrario se refiere a la adquisición de la información en forma substancial (lo esencial semánticamente hablando); su incorporación no es arbitraria, sino que se relaciona con el conocimiento previo, es decir, existe una interacción entre la información recién ingresada a la memoria a corto plazo y la almacenada en la memoria a largo plazo.

La segunda dimensión de la propuesta de Ausubel hace referencia al tipo de estrategia o metodología de la enseñanza que se sigue, se distinguen también dos modalidades: el aprendizaje receptivo, el cual corresponde a la adquisición de productos acabados de información; la participación del alumno es sólo para internalizar dicha información; y el aprendizaje por descubrimiento, donde el contenido principal de la información que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que ésta debe ser descubierta previamente por el alumno para que luego la pueda aprender” (p. 26).

Este es un ejemplo de la propuesta de formación presentada, puesto que es posible crear contextos de interacción personal y social mediante un aprendizaje comprensivo, significativo, constructivista a partir de problemas de investigación relacionados con la época, es decir, asociados a la historia:

“Es nuestra experiencia constitutiva de mundo en términos de una conciencia histórica y social la que nos permite acercarnos al problema del método en las ciencias, al problema de la verdad en las ciencias, con la cautela indispensable a un planteamiento novedoso, el de una epistemología de la condición humana, el de una episteme de la existencia. Si no damos cuenta de lo acaecido, sin experiencia de conciencia, difícil tener una epistemología de la condición humana, una episteme de la existencia. En rigor es nuestro testimonio, nuestro relato del mundo vital y social, histórico y cultural, lo que nos pone a las puertas de lo que se pretende. Es este texto de experiencia la unidad de base metodológica. Lo que puede acontecer como una autobiografía, como una biografía, como un testimonio directo o indirecto de vida, entre ser protagónicos y agónicos, tener miedo o esperanza, en una época donde acontecimientos humanos súbitamente nos afugian, no sólo nos asombran” (Guarín, 2013, p. 5).

Al definir el problema de época, se da un antecedente de comprensión del contexto que es determinante de un proceso de formación cultural, comunicativo, reconstructivo y científico. Por ello lo que se propone no es una fórmula curricular que pueda ser operada homogéneamente por todos los programas de Derecho, sino que cada estructura debe corresponder a la realidad local, regional, nacional e internacional y debe guardar coherencia con los lineamientos de calidad, excelencia, desarrollo y acreditación propuestas por el MEN. El compromiso de una estructura curricular en competencias es la creación de currículos flexibles, integradores, actualizados y novedosos según un pensamiento crítico.

#### **¿Cómo operacionalizar una propuesta de formación en competencias para los programas de Derecho?**

Se tendrá aquí, como referencia central, lo propuesto por Villada (2007):

“...se proponen cinco actividades de intervención, formuladas de manera secuencial, organizadas de mayor a menor complejidad, de la siguiente manera: intervención macro-curricular, intervención mesocurricular, intervención micro-curricular, aplicación al aula de clase y evaluación incorporada al proceso” (p. 315).



El autor propone siete pasos: “1) proyecto de vida personal, 2) competencias para la vida, 3) intervención macro-curricular, 4) intervención meso-curricular, 5) intervención micro-curricular, 6) intervención estratégica de aula y 7) evaluación incorporada. Lo primero, en la lógica que él lo plantea, se trata de establecer el proyecto de vida de los docentes y la relación de éste con el proceso de formación de sus estudiantes:

...con esto se pretende lograr compromisos y responsabilidades personales proyectadas a todas las esferas de la persona. También se pretende reevaluar el modelo proteccionista que es esperar que alguien nos haga las cosas. Se busca concentrar sus esfuerzos en su propio futuro” (Villada, 2007, p. 325).

Es importante la construcción o al menos la identificación del proyecto de vida del docente puesto que:

“...los profesores de Derecho tienen en sus manos la posibilidad de innovar y trascender en la enseñanza del Derecho a través de una propuesta de programa de formación de docentes en el nivel superior, particularmente en la disciplina jurídica. De igual manera, pretende ofrecer una perspectiva distinta para abordar la práctica docente, que se base en el respeto profundo y en el reconocimiento de la importancia del trabajo que realizan los profesores universitarios; en el convencimiento de que solamente con ellos y desde el interior de la práctica reflexiva, es posible transformar la formación de los profesionales del Derecho” (ACOFADE, 2011).

Si se quiere lograr una formación en competencias, es necesario deconstruir la labor de los docentes, articular su conocimiento práctico de algunos apartes del Derecho con la labor de enseñar, es necesario que los docentes redescubran su vocación, las razones por las que se dedicaron a esta tarea y su relación con el Derecho, pues los docentes de Derecho lo son por sus conocimientos profesionales que suelen estar lejos de las prácticas pedagógicas, para lo cual es preciso reconocer las competencias de un docente de Derecho. El docente debe pensar cuáles son sus competencias para la vida:

“...el ser humano antes que todo, debe ser competente para la vida. El ser competentes implica primero que todo poseer y actuar con principios universales: principio de realidad, principio de colectividad y principio de transformación” (Villada, 2007, p. 333).

La propuesta de una organización sobre problemas de época implica la generación de la conciencia histórica de quienes participan. En el docente de Derecho, el principio de realidad le permite ubicarse en su entorno histórico. Según los postulados constitucionales, el principio de colectividad se expresa al definir sujetos participativos y colectivos en el desarrollo del Estado Social de Derecho. Si esto es establecido en la Carta Política, más aún debe ser parte de la caracterización de los ciudadanos que son formadores de nuevas generaciones de abogados obligados a transformar la sociedad.

El tercer paso es la intervención macro-curricular, desde la perspectiva de Sistemas aludida. La propuesta se presenta en los niveles: macro-curricular, que constituye la estructura de formación del estudiante y se evidencia en el PEI, en las políticas investigativas, de proyección social, en la interdisciplinariedad y la flexibilidad dirigida por la Institución. El perfil profesional del egresado debe ser consecuente con la definición de las competencias, lo que debe caracterizarse como un ciudadano que, además de tener teóricamente plasmada la CP, es coherente en la vida con dichos postulados. Esto lo hace a través de una comunicación que evidencia el respeto por el otro, toma las mejores decisiones en el reconocimiento del interés colectivo y con un lenguaje adecuado.

Esto implica que la formación de los abogados desarrolle las competencias genéricas y específicas para los programas de Derecho, y las integre a la formación disciplinar y profesional, en prácticas pedagógicas, jurídicas y sociales que permitan identificar su aplicación en contextos específicos. El nivel meso-curricular, que...

“...es el puente integrador de lo macro y lo micro-curricular, integrar en lo curricular implica el establecimiento de relaciones, aprovechar las oportunidades colectivas, trabajar colectivamente, configurar responsabilidades y acciones

conjuntas de formación, concentrar esfuerzos y especialmente transversar aquello que se trabajará de manera individual pero con implicaciones colectivas” (Villada, 2007, p. 351)

En el Derecho, el nivel mesocurricular se grafica en las áreas penal, civil, comercial, laboral, etc, lo que implica diversos niveles de conocimiento y grupos interdisciplinarios en discusión y organización de los procesos de formación.

El centro de la organización curricular es el problema de época, de lo que se deriva el micro-curriculum que orienta los contenidos de formación con base en el problema, pero no son los contenidos la base de la formación, sino el *aprendizaje*, de modo que el meso-curriculum, que corresponde a un momento del aprendizaje, debe organizarse en torno al modelo curricular a través de un proyecto de investigación del problema de época que le da sentido a la formación. El proyecto debe formularse por los grupos de investigación del programa que hagan parte de un sistema de investigaciones de la institución, de modo que los productos resultantes del proceso de formación podrán aportar a los indicadores del MEN, de Colciencias y a la visibilidad de los programas.

La formulación del problema de época permite consolidar la comunidad académica, pues, si se trata de orientar el curriculum con la investigación, esta es el pretexto para suscitar el trabajo colaborativo entre los docentes y entre estos y los estudiantes, que requieren tiempo para pensar la pregunta, para definir sus referentes teóricos, para consultar los estados del arte, y ello se hace en los micro-curriculum, meso-curriculum y macro-curriculum. Cada grupo debe vigilar los contenidos de formación para que los problemas sean llevados al aula.

La intervención micro-curricular parte de la concepción de competencias definida en cada programa y en ella deberán considerarse las que están desarrollando los estudiantes de Derecho, tanto genéricas como específicas, y además deben incluirse otras que garanticen la formación del profesional integral. Lo propuesto por Villada (2007, p. 362) para la intervención sobre micro-curriculum incluye un proceso de reconocimiento de la asignatura o área de contenido correspondiente a

un docente en la formación del abogado. Dicho reconocimiento incluye la visualización del perfil del egresado y comprender las competencias que requiere el estudiante de Derecho en su formación y cómo las apropia. Allí, el profesor debe prever cómo el estudiante puede objetivarlas en su desempeño social, laboral y productivo, y cómo se pueden reconocer los desempeños.

El desarrollo de los micro-curricúlos se da en el aula. Para Villada (2007):

“...el aula es la simbolización de todos aquellos espacios de encuentro entre el docente y los estudiantes. El encuentro comprende actividades desde la interacción, comunicación, diálogo, intersubjetividad hasta la autotelia y la alteridad: lo que quiere decir que existe una condición fundamental en el concepto de aula, y es que debe existir relación al menos entre dos personas: docente-estudiante” (p. 377).

Desde este punto de vista, el aula es el contexto de aprendizaje que supera las cuatro paredes del espacio físico y es más un espacio de socialización propicio para formar competencias. En este sentido, el seminario se propone como una unidad didáctica de trabajo, dinamizado en un proceso teórico-práctico respecto a problemas de época, y referido a “micro-colectivos de aprendizaje, círculos de participación académica y social o pequeños grupos colaborativos” (Villada, 2007, p. 378).

El seminario es un concepto complejo en el que se identifican los actores del proceso educativo, se moviliza mediante un problema de época que relaciona los conocimientos teóricos y epistemológicos con la realidad para producir nuevos conocimientos. Se basa en la producción escrita, en el debate público, en el foro, en el ágora como espacio de construcción de consensos y en la comprensión de disensos. Solo un espacio definido así propicia el desarrollo de competencias.

Pueden organizarse seminarios por áreas (penal, privado, laboral, de procedimiento), lo que implica un trabajo colectivo. La clave es partir de la propuesta macro-curricular de la institución centrada en la formación investigativa. De esta manera, los contenidos teóricos se articulan con los procesos de investigación que favorecen la creatividad del estudiante como actor principal de su

proceso de formación, lo cual lo diferencia del modelo tradicional de aprendizaje en el que simplemente es un receptor. Aquí, se propicia la deslocalización y la flexibilización en la organización de los currículos de los programas de Derecho. Esta propuesta curricular tiene un impacto social importante, pues un profesional autónomo, reflexivo, con capacidad de problematizar su realidad será un constructor de conocimiento y un gestor de sociedad (CUE, 2011).

Un ejercicio colectivo sobre la investigación hace posible abordar la docencia, la investigación, la práctica y la proyección social simultáneamente. En un comienzo, es necesario el estudio de los fundamentos filosóficos, los criterios epistemológicos y los contenidos disciplinares, lo que implica la orientación del docente lo que mantiene parcialmente las características de la clase magisterial.

El seminario debe tener una construcción histórica, que quedará registrada en productos (artículos, periódicos, boletines, revistas, foros, seminarios, congresos, teleconferencias) (CUE, 2011). Cada seminario culmina con una propuesta de aplicación de conocimientos y una intervención en ámbitos sociales que responda a las preguntas planteadas. Esta búsqueda debe ser teórica y práctica, de acuerdo con los fundamentos teóricos de cada problema y con los aspectos prácticos de su aplicación. La búsqueda de respuestas puede ser guiada o independiente, en la medida en que los estudiantes ganan dominio de los temas. El acompañamiento del docente es un apoyo conceptual y metodológico, pues, al mismo tiempo que el estudiante asimila los contenidos teóricos propios de cada seminario y las prácticas profesionales que implica, debe adquirir capacidades metacognitivas sobre cómo aprender, cómo argumentar y cómo investigar. Para ello, el seminario se vivirá como una interacción entre estudiante, docente y sociedad, que requiere la aplicación de las competencias en pensamiento lógico, ciudadanía, segunda lengua y TIC.

Una propuesta de formación con estas características exige que los estudiantes sean críticos, autónomos, responsables, creativos, actualizados, con capacidad de trabajo en equipo y de interacción en múltiples ambientes. En los docentes, que sean líderes de los procesos pedagógicos, articuladores del contexto, actualizados y probos. Y a la Universidad se exige que sea abierta, democrática, que responda a las

necesidades del medio, actualizada en las exigencias del mundo contemporáneo y que sea un sistema de gestión innovador.

### Contenido de las actividades académicas

En las universidades, se ofrecen los mínimos requeridos por el MEN respecto a contenidos jurídicos y humanísticos (Resolución 2768, 2003), de modo que lo que cambia entre uno y otro son algunas asignaturas de acuerdo con las necesidades de la región. En relación con los modelos pedagógicos, con la organización del currículo y con las metodologías, estos programas son similares. Como ejemplo, puede citarse lo hallado en la investigación referida:

**Tabla 34. Contenidos de los planes de estudio. Gráfica propia**

Contenidos de los planes de estudio, filtrados de los diez programas
Introducción al Derecho, Hermenéutica jurídica, Lógica y argumentación jurídica, Sociología jurídica, Teoría y filosofía del Derecho. Ética del Derecho, Sistemas de Derecho, Derechos humanos integrales.
Sociología del conflicto y elemento criminal, Cátedra Eduardo Umaña Luna, Investigación I, Teoría constitucional, Análisis económico del Derecho, Teoría general del trabajo y regulaciones jurídicas, Transnacionalización del Derecho, Modelos de desarrollo, Problemas internacionales, Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría del Estado, Procesos políticos en América Latina, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo XX, Introducción a la Ciencia Política, Filosofía Política, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo XIX, Historia Política Moderna.
Derecho Civil General y Personas, Derechos Reales, Obligaciones y Responsabilidad, Contratos Civiles y Mercantiles, Políticas Públicas de Familia, Transmisión de Derechos, Derecho Económico, Derecho Procesal Civil, Derecho Comercial General y Sociedades, Bienes Mercantiles.
Derecho penal general, teoría del delito, Derecho penal especial, Derecho procesal penal, Derecho penal internacional, Derecho internacional público, Derecho constitucional colombiano, Derecho administrativo, Derecho administrativo II, Derecho internacional de los Derechos humanos, Derecho procesal administrativo, Derecho ambiental, Derecho de las relaciones laborales, seguridad social, Derecho procesal laboral, teoría general del proceso, teoría y práctica de la prueba y de la evidencia, investigación II, seminario de investigación I, seminario de investigación II, trabajo de grado, práctica y consultorio jurídico I, práctica y consultorio jurídico II
Teoría constitucional, teoría del Estado, Derecho administrativo general, Derecho administrativo especial, Derecho procesal administrativo, responsabilidad estatal. Derecho constitucional comparado, Derecho constitucional colombiano, Derechos humanos, Derecho ambiental general, Derecho ambiental especial. Derecho penal general, penal general ii, penal especial, procesal penal, medicina legal y forense, criminología, Derecho laboral individual, Derecho laboral colectivo, Derecho procesal laboral, seguridad social. Derecho internacional público, internacional privado, disciplinario. Derecho de familia, sucesiones. Derecho romano, personas, bienes, sujetos mercantiles, obligaciones, teoría general del proceso, contexto amazónico, bienes mercantiles, contratos mercantiles, contratos, Derecho procesal civil, Derecho probatorio. Introducción al Derecho, metodología de la investigación, lógica jurídica, interpretación y argumentación. Historia de las ideas políticas, historia del Derecho, economía general, economía

colombiana, filosofía, sociología, ética, consultorio jurídico.

Economía colombiana, historia política de Colombia, antropología, epistemología de las ciencias, matemática y estadística, filosofía del Derecho, fundamentos de investigación, historia del Derecho, introducción al Derecho, lógica jurídica, teoría general de la argumentación, teoría general de la prueba, teoría general del proceso, Derecho administrativo colombiano, Derecho administrativo general, Derecho constitucional colombiano, Derecho internacional público, Derecho tributario, procedimiento administrativo, procedimiento constitucional. Derecho penal especial, escuelas del delito, introducción al Derecho penal, medicina legal y psiquiatría forense, procedimiento penal, teoría del delito, Derecho laboral colectivo, Derecho laboral individual, procedimiento laboral, seguridad social, contratos civiles y comerciales, Derecho civil bienes, Derecho comercial general, Derecho de familia y del menor, Derecho internacional privado, procedimiento civil especial, procedimiento civil general, sociedades civiles y comerciales, sucesiones, teoría general de las obligaciones, teoría general del negocio jurídico, títulos valores, ciencia política, Derechos humanos, hermenéutica constitucional, instituciones económicas, teoría de la constitución, teoría general del estado. Consultorio jurídico.

Derecho constitucional general, introducción al Derecho civil y personas, teoría general del Derecho, Derecho romano, sociología jurídica, expresión escrita, ciencia y libertad, Derecho constitucional colombiano, bienes, Derecho penal general, teoría económica, principialística, hermenéutica y argumentación, teoría general del Derecho, administrativo colombiano, Derecho penal especial, teoría general del proceso, Derecho laboral general, individual y principios de seguridad social, teoría general del negocio jurídico, obligaciones, Derecho comercial general, Derecho internacional, procesal civil, procesal penal, asociaciones empresariales, contratos civiles y mercantiles, consultorio jurídico, Derecho laboral colectivo, métodos alternativos de resolución de conflictos, metodología de la investigación, sucesiones, Derecho de familia y de menores, hacienda pública, filosofía del Derecho, consultorio jurídico.

Estos contenidos constituyen prácticamente un plan maestro de los programas de Derecho en Colombia, que permiten organizarlos en tres ciclos de formación:

**Tabla 35. Contenidos de los programas. Grafica propia.**

**CONTENIDOS BASICOS:** expresión escrita, ciencia y libertad, Introducción al Derecho, Hermenéutica jurídica, Lógica y argumentación jurídica, Sociología jurídica, Teoría y filosofía del Derecho. Ética del Derecho, Sistemas de Derecho, Derechos humanos integrales, Derecho romano, Sociología del conflicto y elemento criminal, Cátedra Eduardo Umaña Luna, Investigación I, Teoría constitucional, Análisis económico del Derecho, Teoría general del trabajo y regulaciones jurídicas, Transnacionalización del Derecho, Modelos de desarrollo, Problemas internacionales, Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría del Estado, Procesos políticos en América Latina, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo XX, Introducción a la Ciencia Política, Filosofía Política, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo XIX, Historia Política Moderna, principialística, historia de las ideas políticas, responsabilidad estatal, ciencia política.

**CONTENIDOS PROFESIONALIZANTES:** Derecho Civil General y Personas, Derechos Reales, Obligaciones y Responsabilidad, Contratos Civiles y Mercantiles, Políticas Públicas de Familia, Transmisión de Derechos, Derecho Económico, Derecho Procesal Civil, Derecho Comercial General y Sociedades, Bienes Mercantiles.

Derecho penal general, Teoría del delito, Derecho penal especial, Derecho procesal penal, Derecho penal internacional, Derecho internacional público, Derecho constitucional colombiano, Derecho administrativo, Derecho administrativo II, Derecho internacional de los Derechos humanos, Derecho procesal administrativo, Derecho ambiental, Derecho de las relaciones laborales, Seguridad social, Derecho procesal laboral, Teoría general del proceso, Teoría y práctica de la prueba y de la evidencia, Investigación II, Seminario de investigación I, Seminario de investigación II, Trabajo de grado, Práctica y consultorio jurídico I, Práctica y consultorio jurídico II

**CONTENIDOS DE PROFUNDIZACIÓN Y/O ELECTIVIDAD.** Métodos alternativos de solución de conflictos, medio ambiente, resolución de conflictos, penal, laboral, privado, etc.

Estos contenidos serían también incluidos en esta propuesta como guía en la formación en competencias. De acuerdo con estos contenidos, el ciclo básico universitario requiere seminarios introductorios sobre las competencias genéricas para los estudiantes de Derecho, pensamiento lógico, ciudadanía, segunda lengua, teoría de Derecho, con el objetivo de una formación integral que busca contextualizar al estudiante con su entorno local, regional y nacional. Los aprendizajes en este ciclo apoyan al estudiante en la construcción de relaciones académicas y sociales enfocadas por los propósitos del programa de postgrado en otras universidades del mundo (CUE, 2011).



La finalidad del ciclo profesionalizante es formar al estudiante en los fundamentos teóricos y prácticos del Derecho. Es aquí donde la propuesta construida en los niveles macro, meso y micro-curricular cobra sentido para superar el aprendizaje por contenidos y alcanzar la meta de aprender a aprender de forma contextualizada e histórica.

El ciclo de profundización debe dar cuenta de los productos del proceso investigativo que sustenta la propuesta. Este ciclo debe poner en discusión los hallazgos investigativos de los grupos. Los cursos son ofrecidos por los colectivos, incluidos docentes y estudiantes que plasman los resultados en escritos para ser conocidos por la comunidad académica.

#### La evaluación de competencias

La evaluación de las competencias debe ser consecuente con el proceso formativo. Si el aprendizaje está basado en la investigación, lo que se evalúa es el avance del proceso, y de acuerdo con la fase en que se encuentre, un proyecto requiere la elaboración de estados del arte, relatorías, resúmenes analíticos, construcción de metodologías, marcos teóricos, etc. El aporte de los estudiantes acompañados por sus docentes serán los productos evaluables. En otra etapa, se tendrán que realizar trabajos de campo, aplicación metodológica, caracterizaciones, análisis. Después, redacción de informes. La evaluación debe ajustarse a estas etapas, lo cual debe ser planeado al comienzo de cada ciclo de formación. Cada comunidad define qué podrá ser evaluado de esta manera y cuántas evaluaciones podrán realizarse. Dado que el proceso de formación es abierto, plural y heterogéneo, los contenidos necesarios que no se aborden en la investigación, deben ser abordados en el aula a través de otras didácticas, entre ellas la cátedra magisterial.

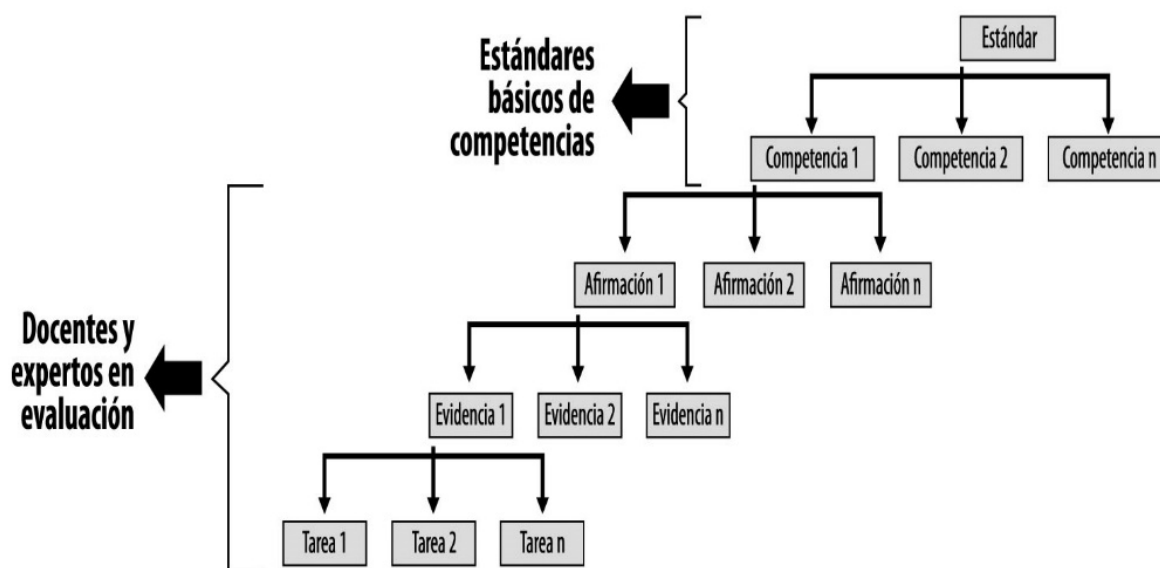
Las competencias reconocidas por el programa como su objetivo de formación, son entendidas en clave de capacidades, y su reconocimiento se presenta como desempeños asociados a dichas capacidades, pues, “toda competencia para ser evaluada implica evidencias que demuestren su existencia, de allí que tengan gran valor las conductas específicas que dan cuenta de ella” (Villada, 2007, p. 389).

El ICFES(2011) propone un modelo basado en evidencias, lo que permite construir evaluaciones sustentadas en criterios objetivos. Según esta propuesta, se trata de una metodología de desarrollo de pruebas que hace explícito lo que se mide. Si se trata de evaluar la competencia en ciudadanía, lo observable son los desempeños que permiten inferir que una persona tiene tal capacidad, por ejemplo, es tolerante, es respetuosa, cumple los postulados constitucionales, de modo que se tendría una evaluación válida y coherente. Este proceso se inicia con la identificación de las dimensiones de evaluación y la descripción de los desempeños, y se concluye con la definición de las tareas que debe desarrollar un estudiante siendo estas las evidencias que dan cuenta de las competencias, los conocimientos y las habilidades que se quieren medir en el estudiante.

El modelo basado en evidencias parte del reconocimiento y conceptualización de las competencias que se quieren formar en el estudiante de Derecho. Allí están las genéricas y las específicas que son evaluadas y también las particulares de cada programa y de cada curso. La competencia expresada como capacidad (ICFES, 2011) permite formular afirmaciones para cada competencia o cruce de categorías definidas en los dominios de la prueba (procesos del sujeto y aspectos disciplinares).

Las afirmaciones son enunciados generales y englobantes acerca de lo que pueden hacer los estudiantes en las competencias o categorías de evaluación definidas, atendiendo a la pregunta *¿qué se quiere decir sobre los estudiantes a partir de sus respuestas en una evaluación?* Estas, generalmente están enunciadas a través de *verbos no observables*, por ejemplo: comprende, conoce, analiza, argumenta.

Gráfica 12. Evaluación de competencias



Fuente: presentación ICFES (2011).

De cada afirmación, se desprenden evidencias referidas a “enunciados que representan conductas o productos *observables* con los cuales es posible observar los desempeños a los que se refieren las afirmaciones.

Las *evidencias* responden a la pregunta: *¿qué tiene que hacer el evaluado que permita inferir lo que sabe o lo que sabe-hacer?*

Cada afirmación debe tener el número de *evidencias suficiente* para poder sustentarla, y deben ser adecuadas a las características o restricciones de la prueba (ICFES 2011).

De cada evidencia, emergen tareas que...

“son enunciados que representan una *descripción de una potencial familia de preguntas*. Estos enunciados son específicos y deben diferenciarse en cuanto a su nivel de complejidad/dificultad... Para construir una tarea de evaluación, es necesario caracterizar qué afecta su complejidad/dificultad y también lo que puede afectar su validez (qué es pertinente preguntar y qué no)” (ICFES, 2011).

En cada evidencia debe haber un número de tareas suficientes que permitan evaluar en su totalidad los desempeños de los estudiantes. Así, la evaluación en

competencias es un proceso complejo y evolutivo en el cual, a medida que se van alcanzando competencias, se hacen propuestas de otras, acompañadas de sus desempeños y se van integrando al proceso de formación.

La evaluación en competencias hace parte del proceso de formación integral que se proponen los programas de Derecho. Por ello, deben incluir el desarrollo humano, los procesos de formación, y también las dimensiones sociales, políticas y culturales que debe desarrollar el estudiante de Derecho. Así, la evaluación queda articulada a la formación en competencias.

## REFERENCIAS

- ACOFADE. (2011). *Documentos internos*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Derecho .
- ACOFADE. (2014). *Diagnóstico y lineamientos técnicos para los programas de derecho en Colombia*. Bogotá: ACOFADE.
- ACOFADE. (2014). Formación y evaluación en competencias para mejorar la práctica profesional del abogado. En *Memorias del Congreso de Acofade 20 y 21 de junio*. Medellín: Corporación universitaria Remington.
- Acofade. (2014a). *Resultado de encuestas aplicadas a docentes*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Derecho.
- Acofade. (2014b). *Grupo focal Nodo de Antioquia*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Derecho.
- Acofade. (2014c). *Grupo focal Nodo del Suroccidente*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Derecho.
- Acofade. (2014d). *Grupo focal Nodo del Caribe*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Derecho.
- Acofade. (2014e). *Grupo focal Nodo de Santander*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Derecho.
- Acofade. (2014f). *Resultado de encuestas aplicadas a estudiantes*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Derecho.
- Aguirre, J. F. (2011). La ciudadanía mediática. *Perspectivas de la comunicación*, 4(1), 7-23.

- Alberdi, M. R. (2008). Democracia y Participación. *Revista catalana de dret públic*, núm. 37 , 343-370.
- Alfieri, F. (1999). Volver a Pensar la Educacion. In *Política, educación y sociedad (Congreso internacional de Didáctica) Vol.I*. Madrid: Morata.
- Alvarado, S. V. (2012). Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. In J. M. Castellanos, & M. T. Carreño, *Memorias del III encuentro latinoamericano de metodología de las ciencias sociales*. Manizales: Universidad de Caldas - Universidad de Manizales.
- Alvarado, S. V., Botero, P., & otros. (2007). Las Tramas de la Subjetividad Política. In Colciencias, *Jóvenes constructores de paz*. Bogotá: Colciencias - Plan Internacional INC-ACDI.
- Alvarado, S., & Carreño, M. (2007). La formación en ciudadanía, una estrategia para la construcción de Justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Ángel, D., & Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios de filosofía* N° 43, 9-29.
- Ángel, D., & Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios de Filosofía* N° 42., 9 - 29.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Arango, R. (2005). *El concepto de los Derechos sociales fundamentales*. Bogotá: Legis.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Aristizabal, M., & Carreño, M. T. (2006). Pobreza y Metaderechos . *revista Estudios de Derecho de la Universidad de Antioquia*, 25-48.
- Arlettaz, F. (2014). Dos modelos frente a la diversidad cultural: Igualitarismo formal y ciudadanía diferenciada. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 221, 201-224.
- Beneitone, P., & otros. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto / Universidad de Groningen.

- Blanco, G. (1999). Volver a pensar la educación. In v. I. Congreso internacional de Didáctica, *Política, Educación y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Bobbio, N. (1989). *Liberalismo y democracia*. México D.F.: Breviarios FCE.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y Libertad*. Barcelona: Paidós y el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Boron, A. (2004). *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Botero, A. (2002). *El papel del Intelectual, pasado, presente y futuro inmediato*. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Cabezas, M. (2015). Ciudadanía y estado. Servicio militar obligatorio en la Bolivia contemporánea. *Íconos*, 52, 43-57.
- Cadavid, R. (2004). *Cursillo de historia de Colombia de 1830 a 1946*. Bogotá: Intermedio.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI .
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Iniciativa Socialista*, n°38.
- CINDE. (2011). *La investigación cualitativa, fundamentos e implicaciones metodológicas. Módulos 2 y 3 de la maestría en educación y desarrollo humano*. Manizales: CINDE - Universidad de Manizales.
- CNA. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Cohen, J., & Arato, A. (1993). *Civil Society and Political theory*. Cambridge (Massachusetts): Ed. MIT Press.
- Cortina, A. (2001). *Ética aplicada y Democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- CP. (1886). *Constitución Política de 1886*. Bogotá: Presidencia de la República.
- CP. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Cubides, C. H. (2004). *Formación del sujeto político, escuela medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información*.

- CUE. (2011). *Documento de Registro Calificado de Derecho*. Bogotá: Corporación Universitaria Alexander Von Humbolt.
- Dahl, R. (1999). *La democracia*. Madrid: Taurus (Grupo Santillana).
- De Alba, A. (2002). *Currículum deliberativo. Seminario "currículum universitario. teoría, política y diseño"*. Obtenido de [www.ciencias\\_de\\_la\\_educación@yahoo.com.mx](http://www.ciencias_de_la_educación@yahoo.com.mx)
- Decreto 1295. (2010). *Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Diario Oficial 47.687 de abril 21 de 2010.
- Decreto 196. (1971). *Por el cual se dicta el estatuto del ejercicio de la abogacía*. Bogotá DC: Diario Oficial No. 33255 de 1 de marzo.
- Defensoría del Pueblo. (2005). *El derecho a la participación: "ordenamiento territorial, planeación y presupuestos participativos"*. Proyecto Colombia Terra Incógnita. Bogotá: ASDI.
- Del Águila, R. (1997). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Trotta.
- Del Águila, R. (2000). *La Senda del Mal: Política y Razón de Estado*. Madrid: Taurus.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2009). *Estrategias docente para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico DF: McGraw Hill.
- Doll, W. (2002). Ghosts and the curriculum. En J. & W. E. Doll, *Curriculum visions* (págs. 23–70). New York: Peter Lang.
- Editorial. (19 de diciembre de 2013). Los escándalos que salpicaron a las altas cortes en el 2013. *EL Tiempo*, pág. 2.
- El Siglo. (26 de diciembre de 2013). Declaraciones del Ministro de Justicia Alfonso Gómez Méndez. *El Siglo*.
- Esteban, J. E. (2007). Política del reconocimiento y tipos de ciudadanía. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 40, 259-280.
- Facultad de Educación. (2007b). *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*. Medellín: Facultad de Educación / Universidad de Antioquia.
- Figueroa, T. (2008). Educación jurídica, crisis o realidad. En *La Educación legal y la garantía de los Derechos en América Latina*. Bogotá: ILSA.



- Franco, S. (2004). *La participación entre la decisión y la Acción*. Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. México: CREFAL.
- Garcés Lloreda, M. T. (2001). La Participación Ciudadana en la Planeación. In S. d. gobierno, *Participación Ciudadana en la Planeación del Desarrollo Municipal*. Bogotá.
- García Villegas, M. (2009). *Normas de Papel, la cultura del incumplimiento de reglas de justicia*. Boágot: Siglo del hombre editores .
- García, J. (2009). *Un país al alcance de los niños*. Bogotá: Villegas Editores.
- Garzón, P. (2013). Sobre la indeterminación conceptual de la ciudadanía multicultural. *El Cotidiano*, 75-88.
- Gimeno, J. (2003). Prólogo. In L. Stenhouse, *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Giraldo Ángel, J. e. (1999). *Metodología y Técnica de la investigación sociojurídica*. Bogotá: Legis.
- Giraldo, J., & otros. (1999). *Metodología y Técnica de la investigación sociojurídica*. Bogotá: Legis.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2006). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y Resistencia de la Educación*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Gómez, Z. M. (2010). Los Modelos Contemporáneos de Democracia y las Teorías sociológicas del Estado, el poder y la sociedad civil. *Revista Estudios Culturales* , 204.
- González Rey, F. (2000). *Psicología y lenguaje: el lugar de los significados en la vida psíquica*. Centro Universitario Jaraguá del Sur.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad Social, Sujeto y representaciones sociales. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*.
- González, E., & Chacón-López. (2014). Sobre el concepto y modelos de ciudadanía. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 14(2), 288-311.
- Goyes, I. (2010). *La enseñanza del Derecho en Colombia 1886-1980*. Pasto (Colombia): Centro de Publicaciones Universidad de Nariño.

- Goyes, I., & Uscátegui, M. (2000). *Teoría curricular y Universidad*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guarín, G. (2013). *Problemas de nuestro tiempo y desafíos metodológicos en las ciencias sociales, humanas y de la cultura. esbozo de una epistemología de la condición humana*. Manizales: documento inédito.
- Habermas, J. (2000). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Katz editores.
- Held, D. (1995). *Democracy and the global order. From the modern state to Cosmopolitan governance*. Santanford: Stanford University Press.
- Herrera, A. (1996). *Bolívar el empresario: También víctima de la inseguridad jurídica*. Caracas: Cámara venezolana de comercio e industria.
- Huergo, J. (2005). *Los medios y tecnologías Educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata Argentina.
- INER. (2002). *Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Isaza, G. (2011). *Modulo: Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos*. Manizales: Universidad de Manizales, Maestría en Educación para la Diversidad.
- Jaeger, W. (1946). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jimenez, A. M. (1997). Hacia una democracia Participativa (II parte). *Derecho (Valdivia) Vol. 8 Nro. 1*, 113-121.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista Educación, Vol. 36*, 40-65.
- Kymlicka, H., & Norman, W. (2002). Un retorno del Ciudadano, Una revisión de la producción reciente en Teoría de la Ciudadanía. *University en la política, N°. 3 junio*, 5-39.

- Kymlicka, W. (2003). *La Política Vernácula, Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Letelier, M. (1999). Relaciones entre docencia e investigación: un campo de estudio abierto. En *Seminario Taller: Docencia Investigación. Alianza estratégica para el fortalecimiento de la excelencia académica* (págs. 14-26). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ley 1188. (2008). *Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Diario Oficial 46971 de abril 25 .
- Ley 30. (1992). *Ley de Educación*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Ley 30. (1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Bogotá: Diario Oficial 40700 de Diciembre 29 de 1992.
- López, G. (2013). Aportes teóricos para la gestión y política de innovación en función de la ciudadanía. *Revista Innovar Journal*, 23(47), 5-17.
- López, N. (2004). *Retos para la construcción curricular*. Bogotá: Editorial Magisterio Mesa Redonda.
- Loschak, D. (1993). La Eficacia simbólica del derecho. In M. García Villegas, *Droit, normalité et normalisation*. Bogotá: Uniandes.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la Acción Social*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y Sistema, la Ambición de la Teoría*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Macpherson, C. (1994). *La Democracia Liberal y su Época*. Madrid: Alianza.
- Mansilla, H. (2011). Ambivalencias de la Democracia Contemporánea en un mundo Complejo e Insolidario. *Contratiempo año XI Nro. 3/ Primavera* .
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H., & Varela, F. (2007). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S. A.
- MEN. (2006). *Ministerio de Educación Nacional*. Retrieved 2012 йил 28-06 from Educación superior, Saces: Mineducación.gov.co
- MEN. (2012). *Ministerio de Educación Nacional*. Retrieved 2012 йил 27-06 from mineducacion.gov.co

- Mizrahi, E. P. (2013). Democracia liberal en la teoría de la justicia según John Rawls. *Justicia Juris. Vol. 9(85)*.
- Modolo, V. (2013). Participación política de los migrantes. Reflexiones sobre la extensión de la ciudadanía en Argentina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, LIX(220)*, 349-370.
- Molina, C. e. (2014). *Diagnóstico y Lineamientos técnicos para los distintos escenarios de la práctica jurídica de los programas de Derecho de las Instituciones de Educación Superior en Colombia*. Medellín: Acofade-Minjusticia.
- Nino, C. S. (1997). *La Constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona: Astrea.
- Nino, C. S. (2003). *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires: Astrea.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia*. Cambridge: President and Fellows of Harvard College.
- Ortiz, W. (2014). Las dinámicas de la ciudadanía: posibilidades de una ciudadanía alternativa para la Comuna 10 de Medellín (Colombia). *Revista de Derecho, 41*, 1-31.
- Ossa, A., & otros. (2002). *La práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad*. Medellín: Soluciones Editoriales.
- Parra O., E. (1996). Modelo de análisis de correspondencias múltiples. *Revista de Ciencias Sociales II, n 2*, 183 - 196.
- Pérez de Lara, N. (2002). *La Capacidad de Ser Sujeto: mas allá de las técnicas de educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial la Muralla .
- Plazas Vega, M. (1998). *Del Realismo al Trialismo Jurídico, reflexiones sobre el contenido del derecho y la formación de juristas*. Bogotá: Temis.
- Pozo, J. (1996). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Siglo del hombre editores, Universidad de los Andes.
- Resolución 2768. (2003). Ministerio de Educación Nacional.

- Resolucion 2768. (2003). *Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en derecho*. Bogotá: Ministerio de educación nacional - Diario oficial no. 45.388, de 1 de diciembre de 2003.
- Restrepo, B. (2003). *Investigación-acción pedagógica: algunos efectos sobre los maestros investigadores*. Medellín: Editorial Zuluaga - Cuadernos pedagógicos.
- Restrepo, L. A. (1990). Democracia. Relacion entre la sociedad civil y el Estado. Relación entre la sociedad civil y el Estado. *Análisis político Volumen 9(77)*.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí Mismo Como Otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Runge, A. (2010). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sacristán, J. (1991). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sánchez B., C. (2011). *El currículo, un sistema autorreferente (tesis doctoral)*. Manizales: Universidad de Caldas - Rudecolombia.
- Sandoval, C., & Otros, y. (2009). *Tradición y cambio al servicio de la educación como bien público y medio de construcción social*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Santana, P. (1995). *La Democracia: un proyecto en construcción*. Bogotá: Caja de Herramientas.
- Santos, B. d. (2004). *Democracia de Alta Densidad. Apuntes para Democratizar la Democracia*. Bogotá: Corte Nacional Editorial.
- Santos, B. d. (2005). *El Milenio Huerfano*. Bogotá: Trotta.
- Santos, B. d., & García Villegas, M. (2001). *El caleidoscopio de las justicias en Colombia*. Bogotá: Slgo del Hombre Editores - Universidad de Los Andes.
- Sartori, G. (1994). *¿Qué es la Democracia?* Bogotá: Altamir .
- Schnitman, D. (2002). Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad. In E. Fox Keller, *La Paradoja de la Subjetividad Científica*. Buenos Aires: Paidós .
- Sen, A. (1984). *Resources, values and development*. Harvard: Harvard University Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

- Sen, A. (2002). *Sobre el Derecho a la Alimentación, el Derecho a no tener Hambre*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sentencia T-045 M.P. Corte Constitucional. (n.d.). *ponente Jaime Sanin Greiffenstein*.
- Sieyes, E. (1983). *¿Qué es el Tercer Estado?* Mexico D.F.: UNAM.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suñé, E. (1998). *La Sociedad Civil en la cultura postcontemporánea*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tapia, L. (2002). *La velocidad del pluralismo*. La Paz: Muela del diablo editores.
- Tapia, L. (2008). *Política Salvaje*. La Paz (Bolivia): Muela del diablo editores.
- The Economist. (2013). *Resultados de los estudios Sobre el Sistema Democrático*. Economist Intelligence Unit sección Internacional .
- Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del Ciudadano, un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.
- Timaná, Q. (1999). *Plan de desarrollo 1998-2002: Facultad de Educación*. Medellín: Universidad de Antioquia: Facultad de Educación.
- Touraine, A. (1995). *¿Qué es la democracia?* Buenos Aires: FCE.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Van Dijk, T. (2000). *El Discurso como Interacción Social*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas Bejarano, J. C. (2009). El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. *Eidos N. 11*.
- Vasco, C. E. (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Obtenido de <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>
- Velásquez, F., & González, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Bogotá: Fundación Corona.
- Villada, D. (2007). *Competencias*. Manizales: Sintagma.
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Zapata, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: Hacia un nuevo contrato social*.  
Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (. (2010). Pensamiento crítico y neoliberalismo en América Latina.  
*Conferencia Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

## ANEXOS



## Anexo 1

### Concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia

**Identificación:** sexo masculino\_\_ sexo femenino \_\_ Ciudad\_\_\_\_\_ Universidad \_\_\_\_\_  
pública\_\_\_\_ privada\_\_\_\_ Facultad acreditada \_\_\_\_\_ Facultad con Registro Calificado\_\_\_\_\_

Qué es la participación ciudadana para usted, no lo que dice la Constitución?

Dentro de los parámetros de la C.N. la participación ciudadana es:

Un derecho fundamental \_\_\_\_\_

Un principio\_\_\_\_\_

Un deber \_\_\_\_\_

Un fin\_\_\_\_\_

Todas la anteriores\_\_\_\_\_ 6. Ninguna de las anteriores\_\_\_\_\_

por qué (explique):

La participación ciudadana implica igualdad si\_\_ no\_\_\_\_

por qué, explique?

La participación ciudadana implica libertad si\_\_\_\_ no\_\_\_\_ por qué?

explique

Durante su proceso de aprendizaje usted recibió formación en participación ciudadana?

si\_\_\_\_ no\_\_\_\_ en que área? Públicos\_\_\_\_ privados\_\_\_\_ procesales\_\_\_\_ humanística\_\_\_\_

laboral\_\_\_\_ otra\_\_\_\_ cual\_\_\_\_ ninguna\_\_\_\_ qué concepto de participación ciudadana aprendió de este proceso de formación?

qué prácticas académicas realizó durante su proceso de formación, relacionadas con la Participación ciudadana explique\_\_\_\_\_

En su desempeño ciudadano usted vota\_\_\_\_ ha sido elegido\_\_\_\_ ha sido candidato\_\_\_\_

Ha usado los mecanismos de participación:cuáles\_\_\_\_\_ por qué motivo\_\_\_\_\_

Ha usado otros mecanismos de protesta: resistencia civil\_\_\_\_desobediencia civil\_\_\_\_movimientos sociales\_\_\_\_ otro, cual?\_\_\_\_\_por qué motivo?

Encuestador : \_\_\_\_\_

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Encuesta: concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia

En el presente proyecto se propone determinar ¿cuáles son las concepciones de participación que tienen los estudiantes de Derecho en Colombia? Dado que a pesar que desde todas las disciplinas se realizan aportes a la sociedad y se adquieren derechos y obligaciones se pretende resaltar en este trabajo la responsabilidad que tienen los abogados, debido a su rol de operadores jurídicos que les obliga a desempeñarse en la esfera pública y privada con mayor apropiación de los postulados constitucionales, y actualmente esa coherencia entre la teoría y la práctica no se da.

El objetivo general de ésta investigación es: comprender las concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia a través de la comparación de los discursos que producen los estudiantes, con los contenidos en la Constitución Nacional y sus procesos de formación, buscando aportar a la formación la comprensión de este proceso y la posibilidad de mejorar dicha práctica.

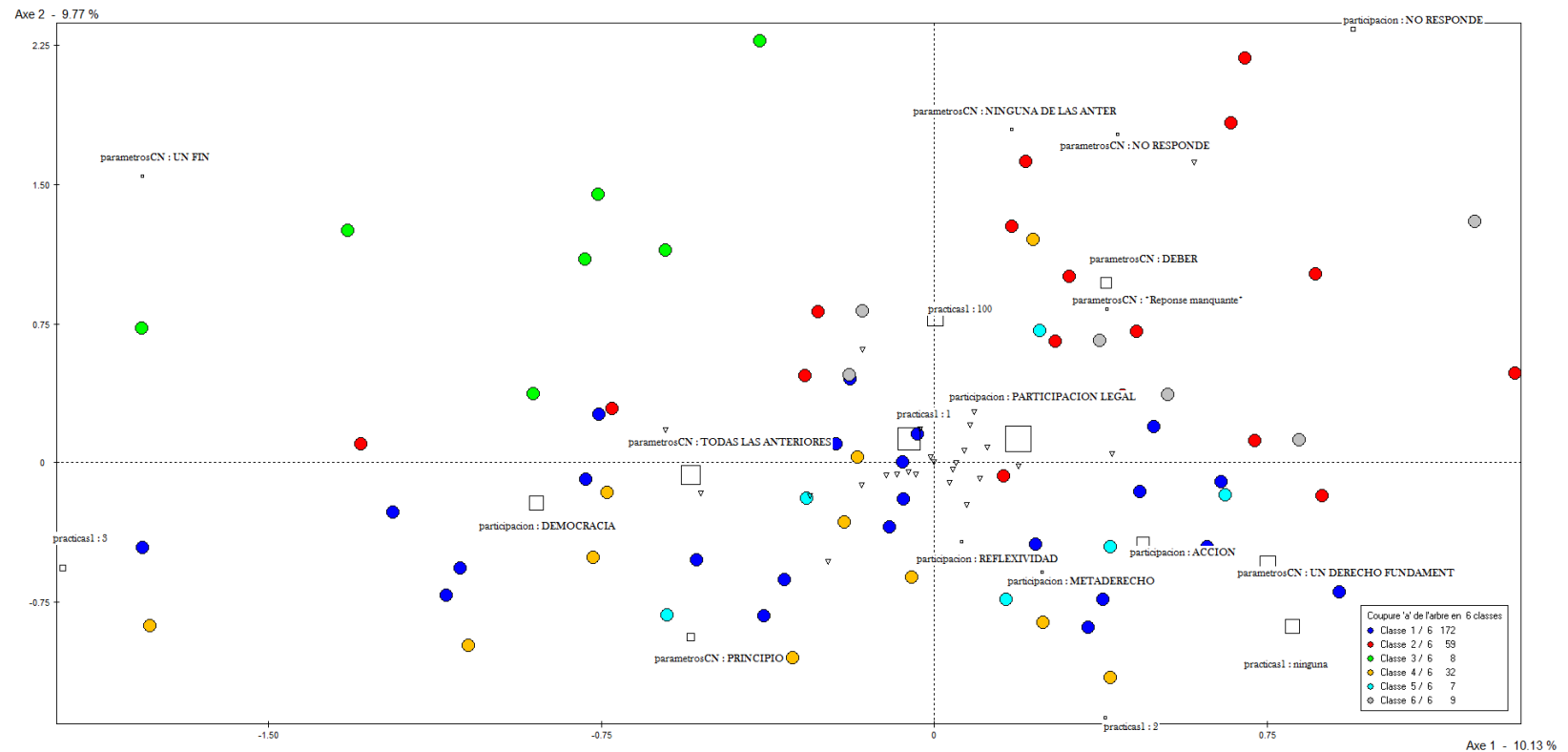
Con la comparación constante se espera poder develar y comprender, las diferencias y semejanzas de las concepciones de participación de los estudiantes de Derecho.

Agradezco el procesamiento de esta encuesta,

María Teresa Carreño Bustamante

## Anexo 2 graficas Spad. Graficas de puntos

### Sobre la participación



### Participación

Caractérisation par les modalités des classes de la partition

Coupe 'b' de l'arbre en 4 classes

Classe: Classe 1 / 4 (Effectif: 21 - Pourcentage: 7.32)

Libellés des variables
participacion
desempeño

Classe: Classe 2 / 4 (Effectif: 14 - Pourcentage: 4.88)

Libellés des variables
desempeño
practicas1
calidad
universidad

Classe: Classe 3 / 4 (Effectif: 245 - Pourcentage: 85.37)

Libellés des variables
desempeño
calidad
participacion
universidad
participacion

Classe: Classe 4 / 4 (Effectif: 7 - Pourcentage: 2.44)

Libellés des variables
------------------------

participacion
universidad
calidad

## Prácticas

Caractérisation par les modalités des classes de la partition

Coupure 'c' de l'arbre en 6 classes

Classe: Classe 1 / 6 (Effectif: 170 - Pourcentage: 59.23)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
parametrosCN	Todas las anteriores	54,12	35,54	90,20	8,25	0,000	102
parametrosCN	Un derecho fundament	44,12	27,87	93,75	7,88	0,000	80
universidad	Nariño	7,65	12,20	37,14	-2,63	0,004	35
parametrosCN	*Reponse manquante*	0,00	2,44	0,00	-2,93	0,002	7
parametrosCN	Un fin	0,00	2,44	0,00	-2,93	0,002	7
practicas1	3	0,00	8,71	0,00	-6,53	0,000	25
parametrosCN	Principio	0,00	10,80	0,00	-7,43	0,000	31
parametrosCN	Deber	0,00	18,82	0,00	-10,45	0,000	54

Classe: Classe 2 / 6 (Effectif: 50 - Pourcentage: 17.42)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
------------------------	----------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	-------------	-------------	-------

parametrosCN	Deber	100,00	18,82	92,59	15,06	0,000	54
universidad	Uis	2,00	10,45	3,33	-2,08	0,019	30
practicass1	3	0,00	8,71	0,00	-2,48	0,007	25
parametrosCN	Principio	0,00	10,80	0,00	-2,91	0,002	31
parametrosCN	Un derecho fundamental	0,00	27,87	0,00	-5,60	0,000	80
parametrosCN	Todas las anteriores	0,00	35,54	0,00	-6,63	0,000	102

Classe: Classe 3 / 6 (Effectif: 28 - Pourcentage: 9.76)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
parametrosCN	Principio	96,43	10,80	87,10	11,83	0,000	31
parametrosCN	Deber	0,00	18,82	0,00	-2,86	0,002	54
parametrosCN	Un derecho fundament	0,00	27,87	0,00	-3,84	0,000	80
parametrosCN	Todas las anteriores	0,00	35,54	0,00	-4,60	0,000	102

Classe: classe 4 / 6 (effectif: 23 - pourcentage: 8.01)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
practicass1	3	100,00	8,71	92,00	11,71	0,000	25
universidad	Nariño	34,78	12,20	22,86	2,77	0,003	35
tipo	Publica	73,91	51,22	11,56	2,08	0,019	147
tipo	Privada	26,09	48,08	4,35	-2,01	0,022	138

practicass1	Ninguna	0,00	23,69	0,00	-2,97	0,001	68
practicass1	100	0,00	27,53	0,00	-3,34	0,000	79
practicass1	1	0,00	39,72	0,00	-4,43	0,000	114

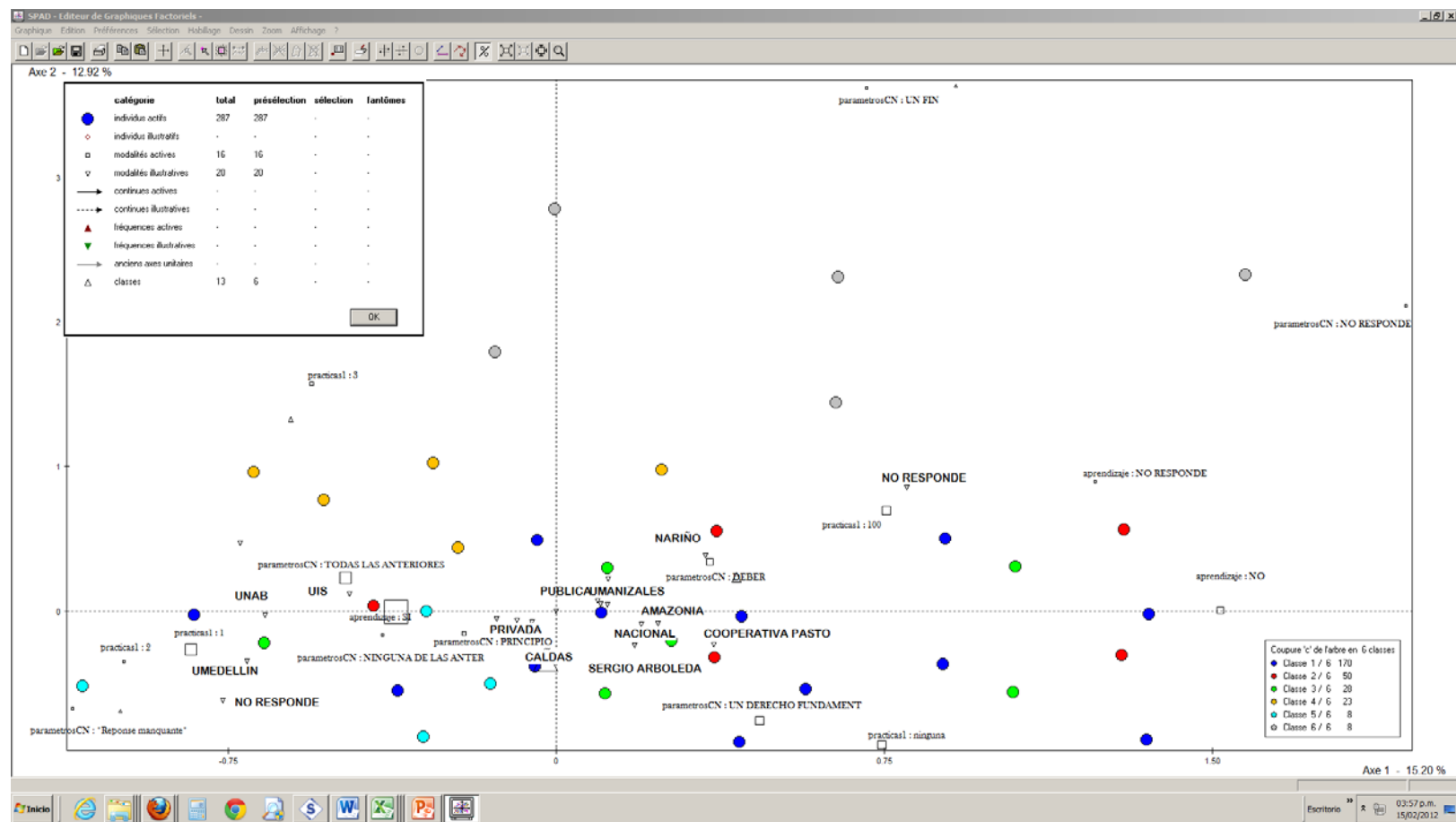
Classe: classe 5 / 6 (effectif: 8 - pourcentage: 2.79)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
parametrosCN	*Reponse manquante*	87,50	2,44	100,00	7,21	0,000	7
universidad	Umedellin	87,50	6,97	35,00	5,49	0,000	20
calidad	Acreditada	100,00	45,99	6,06	2,91	0,002	132
tipo	Privada	100,00	48,08	5,80	2,80	0,003	138
tipo	Publica	0,00	51,22	0,00	-2,76	0,003	147
calidad	Registro calificada	0,00	54,01	0,00	-2,91	0,002	155

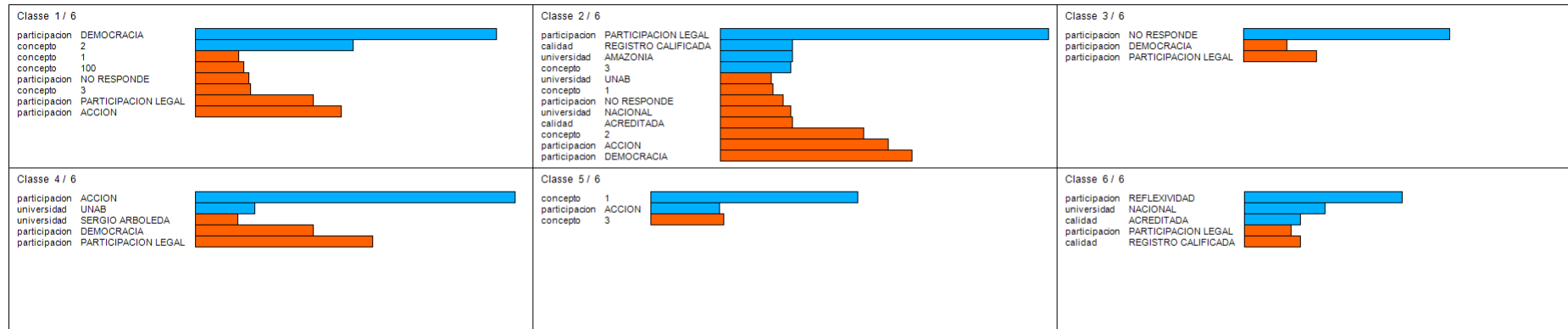
Classe: classe 6 / 6 (effectif: 8 - pourcentage: 2.79)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
parametrosCN	Un fin	87,50	2,44	100,00	7,21	0,000	7
universidad	Umanizales	50,00	14,29	9,76	2,13	0,016	41

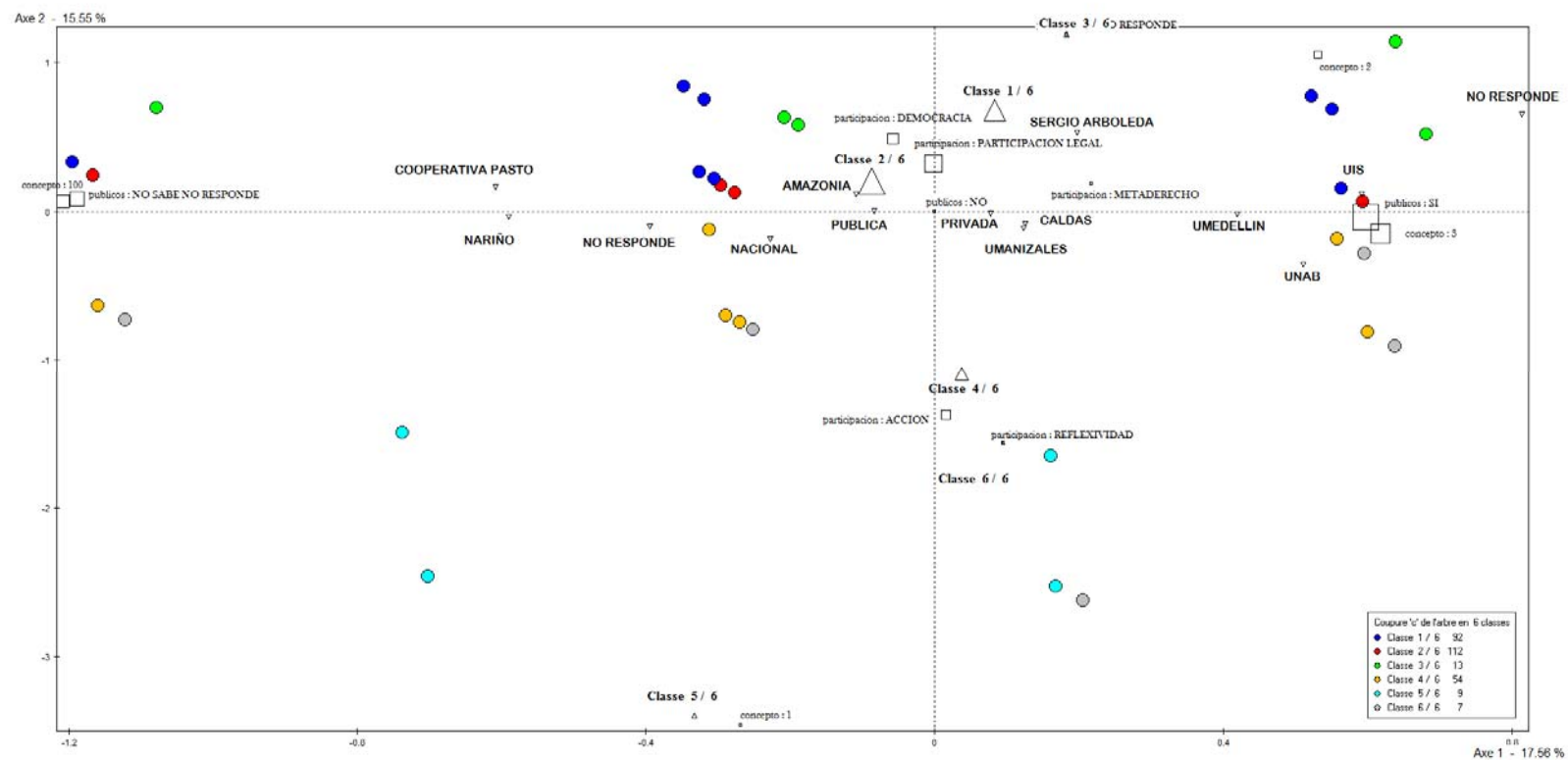




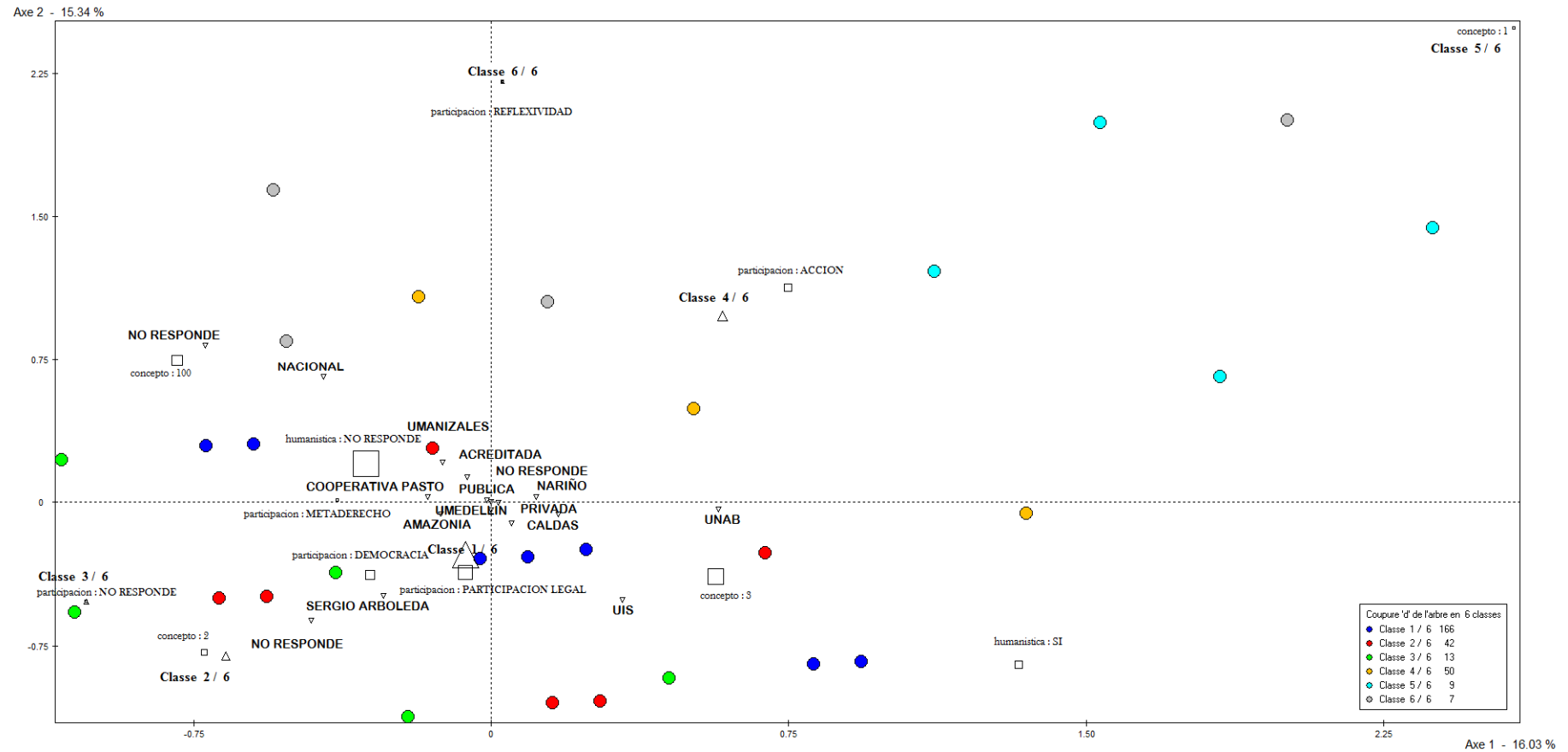
Variable: Coupure 'c' de l'arbre en 6 classes - Valeurs-test



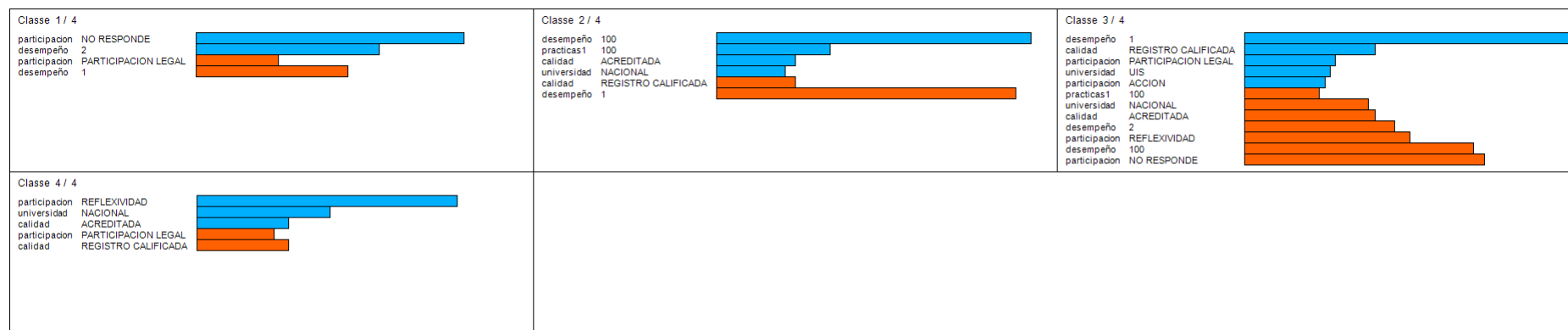
## AREA DE PUBLICOS



## Área humanística



Variable: Coupure 'b' de l'arbre en 4 classes - Valeurs-test



## Humanística

Caracterisation par les modalités des classes de la partition

Coupure 'd' de l'arbre en 6 classes

Classe: classe 1 / 6 (effectif: 166 - pourcentage: 57.84)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalite dans la classe	% de la modalite dans l'echantillon	% de la classe dans la modalite	Valeur-test	Probabilité	Poids
Participación	Participación legal	66,27	45,64	83,97	8,34	0,000	131
Concepto	3	62,05	48,78	73,57	5,20	0,000	140
Calidad	Registro calificada	62,05	54,01	66,45	3,09	0,001	155
Participacion	Democracia	32,53	25,78	72,97	2,97	0,001	74
Concepto	100	37,95	31,36	70,00	2,72	0,003	90
Universidad	Nariño	16,27	12,20	77,14	2,34	0,010	35
Universidad	Amazonia	18,07	13,94	75,00	2,24	0,013	40

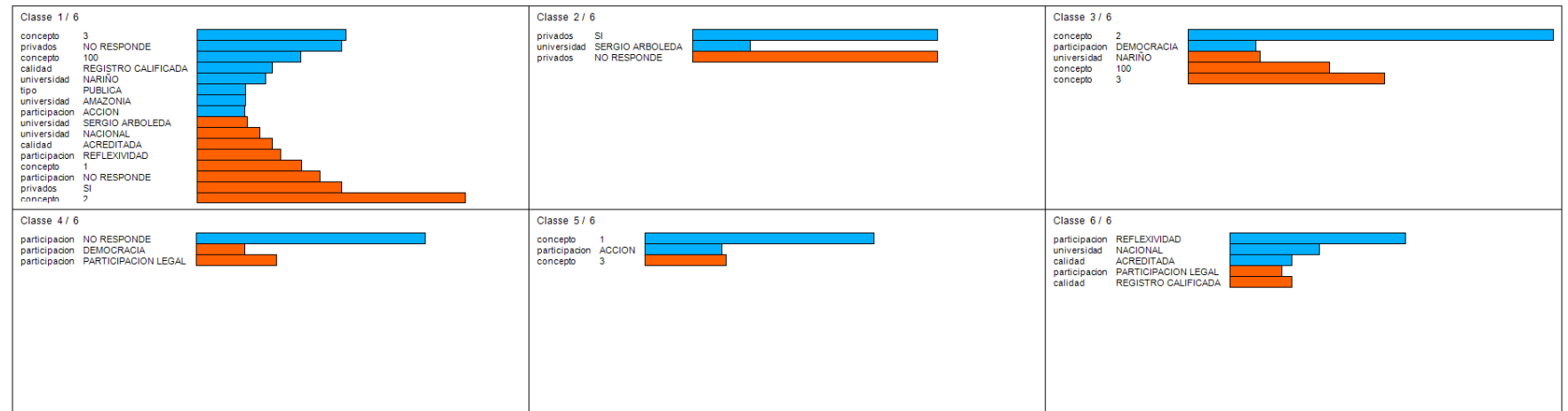
Participacion	Reflexividad	0,00	2,44	0,00	-2,86	0,002	7
Universidad	Nacional	4,22	8,71	28,00	-2,94	0,002	25
Calidad	Acreditada	37,95	45,99	47,73	-3,09	0,001	132
Universidad	Unab	4,82	10,10	27,59	-3,28	0,001	29
Concepto	1	0,00	3,48	0,00	-3,63	0,000	10
Participacion	No responde	0,00	4,53	0,00	-4,29	0,000	13
Concepto	2	0,00	16,38	0,00	-9,36	0,000	47
Participacion	Accion	0,00	20,91	0,00	-10,94	0,000	60

Classe: classe 2 / 6 (effectif: 42 - pourcentage: 14.63)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalite dans la classe	% de la modalite dans l'échantillon	% de la classe dans la modalite	Valeur-test	Probabilité	Poids
Concepto	2	100,00	16,38	89,36	14,08	0,000	47
Participacion	Democracia	42,86	25,78	24,32	2,46	0,007	74
Universidad	Nariño	0,00	12,20	0,00	-2,79	0,003	35
Concepto	100	0,00	31,36	0,00	-5,43	0,000	90
Concepto	3	0,00	48,78	0,00	-7,55	0,000	140

PRIVADOS

Variable: Coupure 'a' de l'arbre en 6 classes - Valeurs-test



Privados

Caracterisation par les modalites des classes de la partition

Coupure 'a' de l'arbre en 6 classes

Classe: classe 1 / 6 (effectif: 202 - pourcentage: 70.38)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Concepto	3	6,36	*****
Privados	No responde	6,19	*****
Concepto	100	4,43	*****
Calidad	Registro calificada	3,22	*****

Universidad	Nariño	2,93	*****
Tipo	Publica	2,08	*****
Universidad	Amazonia	2,07	*****
Participacion	Accion	2,04	*****

Classe: classe 2 / 6 (effectif: 15 - pourcentage: 5.23)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Privados	Si	9,85	*****
Universidad	Sergio arboleda	2,34	*****

Classe: classe 3 / 6 (effectif: 41 - pourcentage: 14.29)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Concepto	2	13,81	*****
Participacion	Democracia	2,58	*****

Classe: classe 4 / 6 (effectif: 13 - pourcentage: 4.53)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Participacion	No responde	9,75	*****

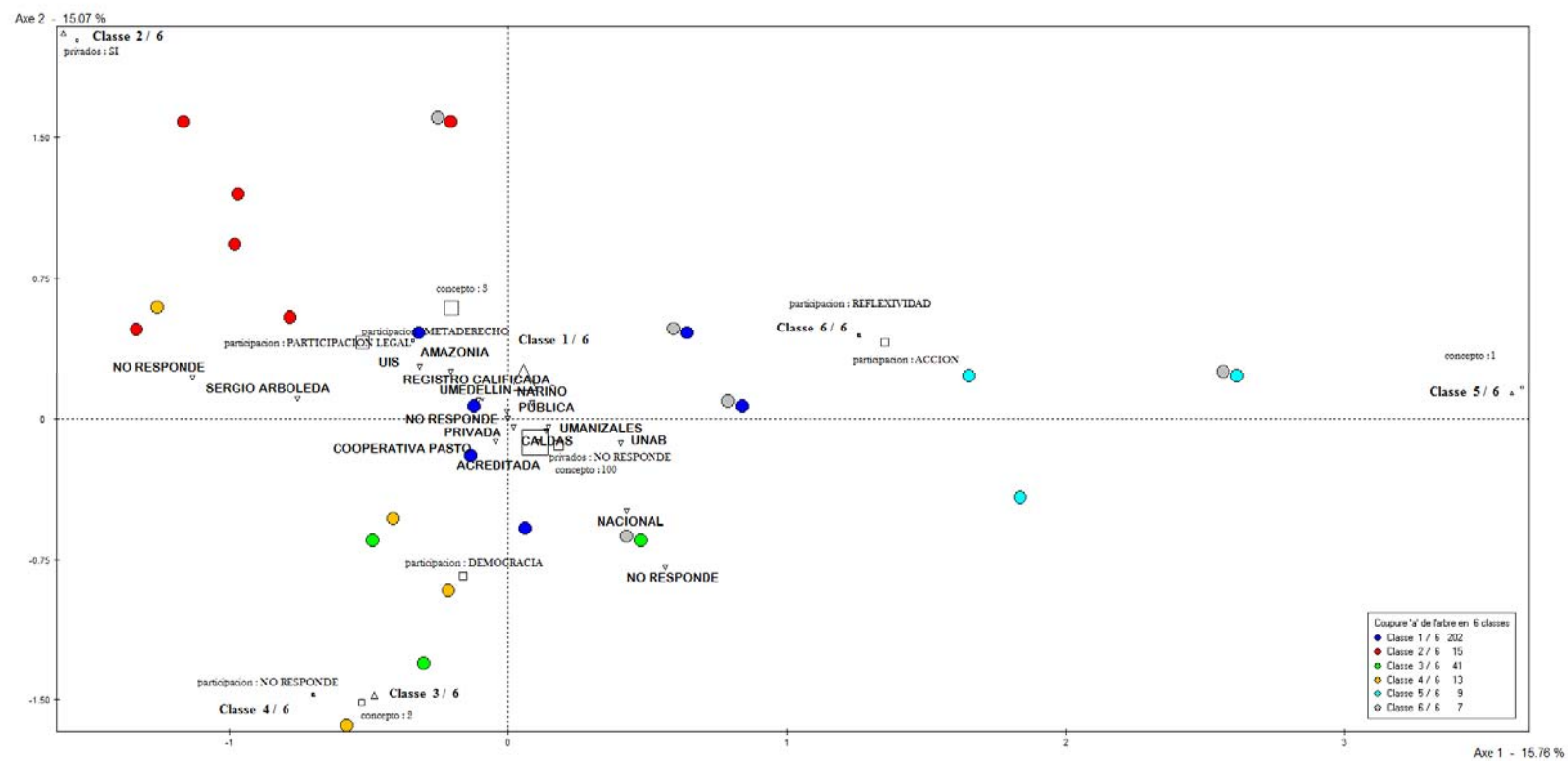


Classe: classe 5 / 6 (effectif: 9 - pourcentage: 3.14)

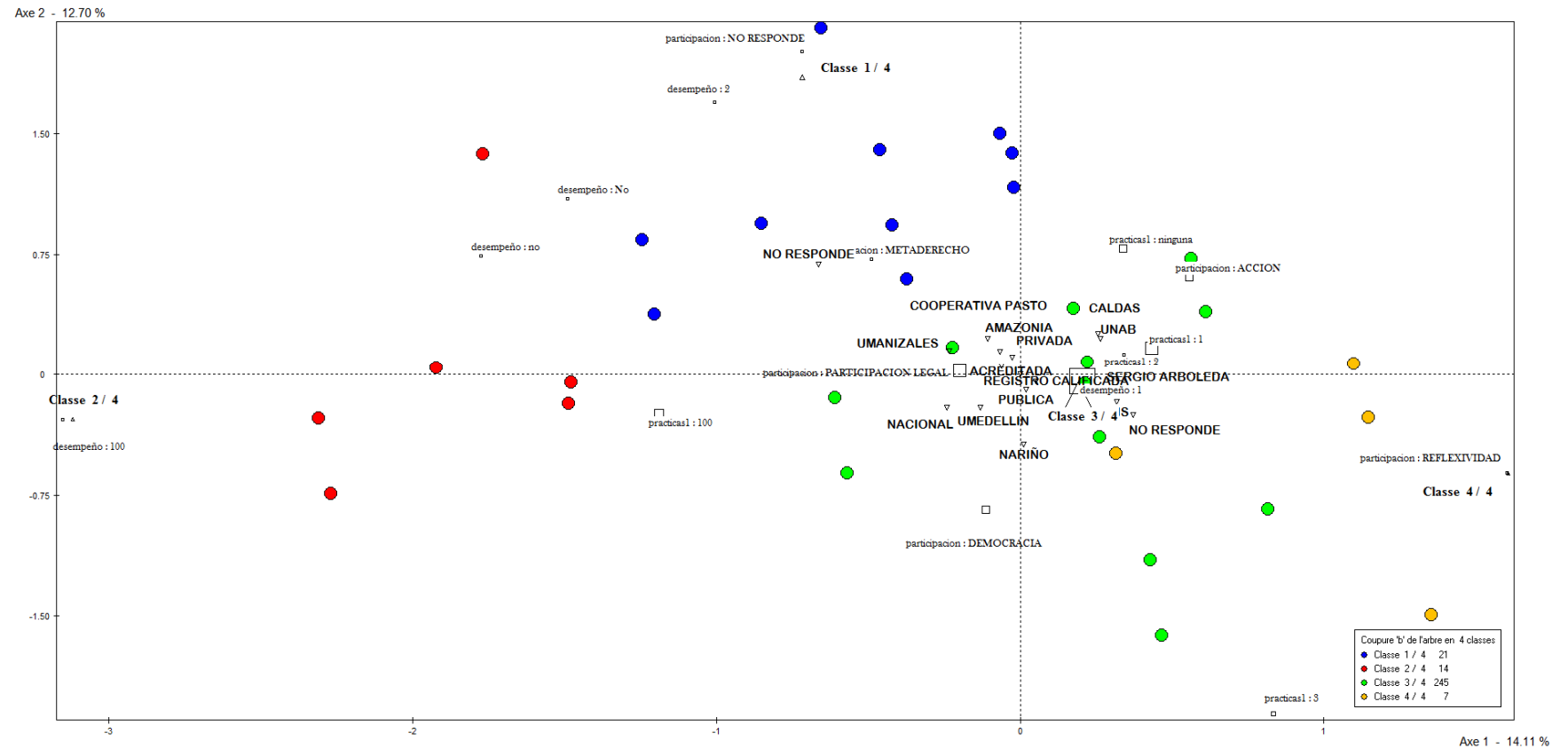
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Concepto	1	8,09	*****
Participacion	Accion	2,71	*****

Classe: classe 6 / 6 (effectif: 7 - pourcentage: 2.44)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Participacion	Reflexividad	7,49	*****
Universidad	Nacional	3,83	*****
Calidad	Acreditada	2,65	*****



## Desempeño



### Caracterisation par les modalites des classes de la partition

## Coupure 'b' de l'arbre en 4 classes

Classe: classe 1 / 4 (effectif: 21 - pourcentage: 7.32)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Participacion	No responde	7,69	*****
Desempeño	2	5,26	*****

Classe: classe 2 / 4 (effectif: 14 - pourcentage: 4.88)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Desempeño	100	8,95	*****
Practicas1	100	3,25	*****
Calidad	Acreditada	2,26	*****
Universidad	Nacional	1,96	*****

Classe: classe 3 / 4 (effectif: 245 - pourcentage: 85.37)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Desempeño	1	9,44	*****
Calidad	Registro calificada	3,78	*****
Participacion	Participacion legal	2,62	*****

Universidad	Uis	2,48	*****
Participacion	Accion	2,33	*****

Classe: classe 4 / 4 (effectif: 7 - pourcentage: 2.44)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Participacion	Reflexividad	7,49	*****
Universidad	Nacional	3,83	*****
Calidad	Acreditada	2,65	*****

## Mecanismos

Variable: Coupeure 'a' de l'arbre en 5 classes - Valeurs-test

<p>Classe 1 / 5</p> <p>Mecanismos de participación SI</p> <p>practicas1 1</p> <p>tipo PRIVADA</p> <p>universidad NACIONAL</p> <p>tipo PUBLICA</p> <p>universidad NARIÑO</p> <p>participacion REFLEXIVIDAD</p> <p>practicas1 NO RESPONDE</p> <p>practicas1 3</p> <p>Mecanismos de participación NO RESPONDE</p>	<p>Classe 2 / 5</p> <p>practicas1 3</p> <p>universidad NARIÑO</p> <p>tipo PUBLICA</p> <p>calidad REGISTRO CALIFICADA</p> <p>calidad ACREDITADA</p> <p>tipo PRIVADA</p> <p>practicas1 ninguna</p> <p>practicas1 100</p> <p>practicas1 1</p>	<p>Classe 3 / 5</p> <p>participacion REFLEXIVIDAD</p> <p>universidad NACIONAL</p> <p>calidad ACREDITADA</p> <p>participacion PARTICIPACION LEGAL</p> <p>calidad REGISTRO CALIFICADA</p>
<p>Classe 4 / 5</p> <p>Mecanismos de participación NO RESPONDE</p> <p>practicas1 100</p> <p>universidad UNAB</p> <p>practicas1 1</p> <p>Mecanismos de participación SI</p>	<p>Classe 5 / 5</p> <p>participacion NO RESPONDE</p> <p>Mecanismos de participación NO</p> <p>participacion DEMOCRACIA</p> <p>participacion PARTICIPACION LEGAL</p>	



## Caracterisation par les modalites des classes de la partition

### Coupure 'a' de l'arbre en 5 classes

Classe: classe 1 / 5 (effectif: 209 - pourcentage: 72.82)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Mecanismosdeparticipación	Si	8,76	*****
Practicas1	1	4,04	*****
Tipo	Privada	2,13	*****

Classe: classe 2 / 5 (effectif: 24 - pourcentage: 8.36)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Practicas1	3	12,12	*****
Universidad	Nariño	3,17	*****
Tipo	Publica	2,25	*****
Calidad	Registro calificada	1,97	*****

Classe: classe 3 / 5 (effectif: 7 - pourcentage: 2.44)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Participacion	Reflexividad	7,49	*****
Universidad	Nacional	3,83	*****
Calidad	Acreditada	2,65	*****

Classe: classe 4 / 5 (effectif: 34 - pourcentage: 11.85)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Mecanismosdeparticipación	No responde	13,56	*****
Practicas1	100	3,93	*****

Classe: classe 5 / 5 (effectif: 13 - pourcentage: 4.53)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test	Histogramme
Participacion	No responde	9,75	*****
Mecanismosdeparticipación	No	2,66	*****



# Hiatoriograma de las variables

	Modalité	Effectif	Pourcentage	Histogramme
1 - sexo	Total	287		
1	M	137	47.735	
2	F	142	49.477	
3	NO RESPONDE	8	2.787	
_Missing_		0	0	
2 - ciudad	Total	287		
1Missing_	BOGOTA	287	100.000	
5Missing_	Total	287	0	
9 - igualdad	Total	287		
1	SI	257	89.547	
2	NO	30	10.453	
3	NO RESPONDE	0	0.000	
7Missing_	NO RESPONDE	0	0.000	
10 - Porque_3	Total	287		
1 - universidad	ACCION	287	100.000	
2	LIBERTAD	179	62.369	
3	PARTICIPACION	83	28.917	
4	DEMOCRACIA	34	11.847	
5Missing_	UNAB	29	10.105	
11 - libertad	Total	287		
1Missing_	COOPERATIVA	268	93.380	
2 - parametrosCN	Total	287		
1	UNAB	41	14.286	
2	CAJAS	80	27.875	
3	CAJAS	14	4.878	
4	CAJAS	24	8.362	
5	CAJAS	24	8.362	
12 - Porque_4	Total	287		
10	UNAB	20	6.969	
11	UNAB	61	21.254	
12	UNAB	17	5.923	
13	UNAB	17	5.923	
14	UNAB	17	5.923	
15	UNAB	17	5.923	
16	UNAB	17	5.923	
17	UNAB	17	5.923	
18	UNAB	17	5.923	
19	UNAB	17	5.923	
20	UNAB	17	5.923	
21	UNAB	17	5.923	
22	UNAB	17	5.923	
23	UNAB	17	5.923	
24	UNAB	17	5.923	
25	UNAB	17	5.923	
26	UNAB	17	5.923	
27	UNAB	17	5.923	
28	UNAB	17	5.923	
29	UNAB	17	5.923	
30	UNAB	17	5.923	
31	UNAB	17	5.923	
32	UNAB	17	5.923	
33	UNAB	17	5.923	
34	UNAB	17	5.923	
35	UNAB	17	5.923	
36	UNAB	17	5.923	
37	UNAB	17	5.923	
38	UNAB	17	5.923	
39	UNAB	17	5.923	
40	UNAB	17	5.923	
41	UNAB	17	5.923	
42	UNAB	17	5.923	
43	UNAB	17	5.923	
44	UNAB	17	5.923	
45	UNAB	17	5.923	
46	UNAB	17	5.923	
47	UNAB	17	5.923	
48	UNAB	17	5.923	
49	UNAB	17	5.923	
50	UNAB	17	5.923	
51	UNAB	17	5.923	
52	UNAB	17	5.923	
53	UNAB	17	5.923	
54	UNAB	17	5.923	
55	UNAB	17	5.923	
56	UNAB	17	5.923	
57	UNAB	17	5.923	
58	UNAB	17	5.923	
59	UNAB	17	5.923	
60	UNAB	17	5.923	
61	UNAB	17	5.923	
62	UNAB	17	5.923	
63	UNAB	17	5.923	
64	UNAB	17	5.923	
65	UNAB	17	5.923	
66	UNAB	17	5.923	
67	UNAB	17	5.923	
68	UNAB	17	5.923	
69	UNAB	17	5.923	
70	UNAB	17	5.923	
71	UNAB	17	5.923	
72	UNAB	17	5.923	
73	UNAB	17	5.923	
74	UNAB	17	5.923	
75	UNAB	17	5.923	
76	UNAB	17	5.923	
77	UNAB	17	5.923	
78	UNAB	17	5.923	
79	UNAB	17	5.923	
80	UNAB	17	5.923	
81	UNAB	17	5.923	
82	UNAB	17	5.923	
83	UNAB	17	5.923	
84	UNAB	17	5.923	
85	UNAB	17	5.923	
86	UNAB	17	5.923	
87	UNAB	17	5.923	
88	UNAB	17	5.923	
89	UNAB	17	5.923	
90	UNAB	17	5.923	
91	UNAB	17	5.923	
92	UNAB	17	5.923	
93	UNAB	17	5.923	
94	UNAB	17	5.923	
95	UNAB	17	5.923	
96	UNAB	17	5.923	
97	UNAB	17	5.923	
98	UNAB	17	5.923	
99	UNAB	17	5.923	
100	UNAB	17	5.923	
101	UNAB	17	5.923	
102	UNAB	17	5.923	
103	UNAB	17	5.923	
104	UNAB	17	5.923	
105	UNAB	17	5.923	
106	UNAB	17	5.923	
107	UNAB	17	5.923	
108	UNAB	17	5.923	
109	UNAB	17	5.923	
110	UNAB	17	5.923	
111	UNAB	17	5.923	
112	UNAB	17	5.923	
113	UNAB	17	5.923	
114	UNAB	17	5.923	
115	UNAB	17	5.923	
116	UNAB	17	5.923	
117	UNAB	17	5.923	
118	UNAB	17	5.923	
119	UNAB	17	5.923	
120	UNAB	17	5.923	
121	UNAB	17	5.923	
122	UNAB	17	5.923	
123	UNAB	17	5.923	
124	UNAB	17	5.923	
125	UNAB	17	5.923	
126	UNAB	17	5.923	
127	UNAB	17	5.923	
128	UNAB	17	5.923	
129	UNAB	17	5.923	
130	UNAB	17	5.923	
131	UNAB	17	5.923	
132	UNAB	17	5.923	
133	UNAB	17	5.923	
134	UNAB	17	5.923	
135	UNAB	17	5.923	
136	UNAB	17	5.923	
137	UNAB	17	5.923	
138	UNAB	17	5.923	
139	UNAB	17	5.923	
140	UNAB	17	5.923	
141	UNAB	17	5.923	
142	UNAB	17	5.923	
143	UNAB	17	5.923	
144	UNAB	17	5.923	
145	UNAB	17	5.923	
146	UNAB	17	5.923	
147	UNAB	17	5.923	
148	UNAB	17	5.923	
149	UNAB	17	5.923	
150	UNAB	17	5.923	
151	UNAB	17	5.923	
152	UNAB	17	5.923	
153	UNAB	17	5.923	
154	UNAB	17	5.923	
155	UNAB	17	5.923	
156	UNAB	17	5.923	
157	UNAB	17	5.923	
158	UNAB	17	5.923	
159	UNAB	17	5.923	
160	UNAB	17	5.923	
161	UNAB	17	5.923	
162	UNAB	17	5.923	
163	UNAB	17	5.923	
164	UNAB	17	5.923	
165	UNAB	17	5.923	
166	UNAB	17	5.923	
167	UNAB	17	5.923	
168	UNAB	17	5.923	
169	UNAB	17	5.923	
170	UNAB	17	5.923	
171	UNAB	17	5.923	
172	UNAB	17	5.923	
173	UNAB	17	5.923	
174	UNAB	17	5.923	
175	UNAB	17	5.923	
176	UNAB	17	5.923	
177	UNAB	17	5.923	
178	UNAB	17	5.923	
179	UNAB	17	5.923	
180	UNAB	17	5.923	
181	UNAB	17	5.923	
182	UNAB	17	5.923	
183	UNAB	17	5.923	
184	UNAB	17	5.923	
185	UNAB	17	5.923	
186	UNAB	17	5.923	
187	UNAB	17	5.923	
188	UNAB	17	5.923	
189	UNAB	17	5.923	
190	UNAB	17	5.923	
191	UNAB	17	5.923	
192	UNAB	17	5.923	
193	UNAB	17	5.923	
194	UNAB	17	5.923	
195	UNAB	17	5.923	
196	UNAB	17	5.923	
197	UNAB	17	5.923	
198	UNAB	17	5.923	
199	UNAB	17	5.923	
200	UNAB	17	5.923	

1	RESPONDE	222	77.352	
2Missing_	NO	07	0.408	
35 - privados	NO RESPONDE	387	12.544	
1Missing_	SI	27	6.023	
24 - cuales	Total	287		
1Missing_	1	099	09.338	
26 - procesales	Total	287	25.436	
3	SI	19	5.026	
2Missing_	NO RESPONDE	09	07.073	
25 - porque9	Total	287		
17 - humanistica	Total	288	51.568	
2	NO	557	40.764	
3	NO RESPONDE	232	86.666	
_Missing_		0	0	
26 - mecanismosdeprotesta	Total	287		
1	SI	13	4.286	
2	NO RESPONDE	208	92.474	
3Missing_	2	8	0.787	
49 - otra	Total	287	8.014	
5	SI	25	6.026	
6	NO RESPONDE	262	94.594	
7Missing_	No	8	0.787	
20Missing_	Total	087	0	
27 - porque10	Total	287		
2	100	90	31.439	
3	200	472	50.936	
4	Arbitrariedad	140	48.78	
4Missing_	compromiso	0	0.348	
31 - practicas1	Total	287	0.348	
6	Decidia	114	0.348	
2	Decisión	19	0.348	
8	Decisión	1	0.348	
9	decisiones	25	0.348	
10	defender los	68	23.693	
Missing_	derecho	0	0	
11	derecho	1	0.348	
22 - desempeño	Total	287	0.348	
12	derecho a la	263	0.348	
2	educación	12	4.181	
33	Derecho de	6	0.048	
44	expresión	4	0.348	
15	Derechos	4	0.348	
16	No	4	0.348	
Missing_	desacuerdo	4	0.348	
17 -	Desobediencia civil	9	0.697	
Mecanismosdeparticipación	Total	287	0.697	

18	Equidad	1	0.348	
19	garantía	1	0.348	
20	inconformidad	1	0.348	
21	Inconformidad Social	1	0.348	
22	Ingreso Fuerzas Armadas	1	0.348	
23	interés	1	0.348	
24	Interés Colectivo	1	0.348	
25	interés general	1	0.348	
26	interés Político	1	0.348	
27	intolerancia	1	0.348	
28	mecanismos	3	1.045	
29	Mecanismos	1	0.348	
30	movimientos	1	0.348	
31	ninguno	25	8.711	
32	no	34	11.847	
33	No	2	0.697	
34	no me he inscrito	1	0.348	
35	normatividad en salud	1	0.348	
36	participación ciudadana	1	0.348	
37	peticiones	1	0.348	
38	política	1	0.348	
39	propósito	1	0.348	
40	reclamar derechos	1	0.348	
41	Reflexividad	1	0.348	
42	Reivindica derechos	1	0.348	
43	reivindicar derechos	1	0.348	
44	situaciones	1	0.348	
45	Sociedad democrática	1	0.348	
46	utopía	1	0.348	
47	vías de derecho	1	0.348	
48	Vías de hecho	2	0.697	
49	vías de hecho	1	0.348	
_Missing_		0	0	

Descripción de la relación entre variables.

## ANÁLISIS DE DATOS

### Mecanismos de participación por Universidad

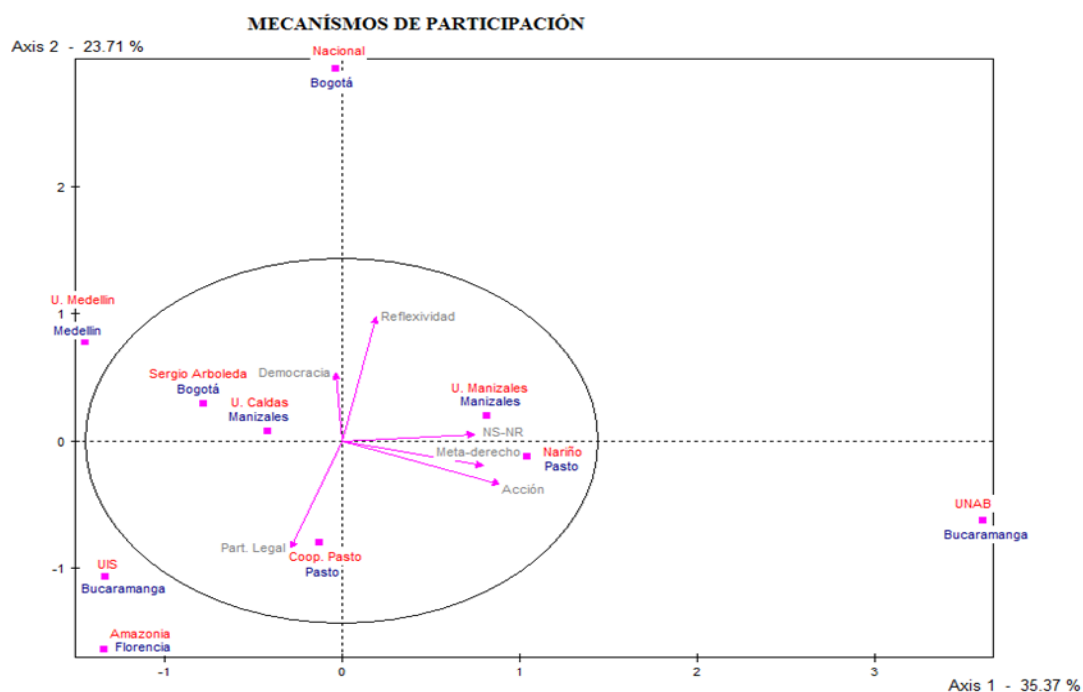
El primer plano factorial (ejes uno y dos) muestra que el mecanismo de participación Acción se correlaciona de manera directa con la variable meta-derecho y con NS-NR. Mientras que la variable reflexividad se correlaciona de forma inversa con la participación legal.

Además el primer plano factorial muestra que los mecanismos de participación Acción y Meta-derecho se describen, principalmente, en la universidad de Pasto y la UNAB.

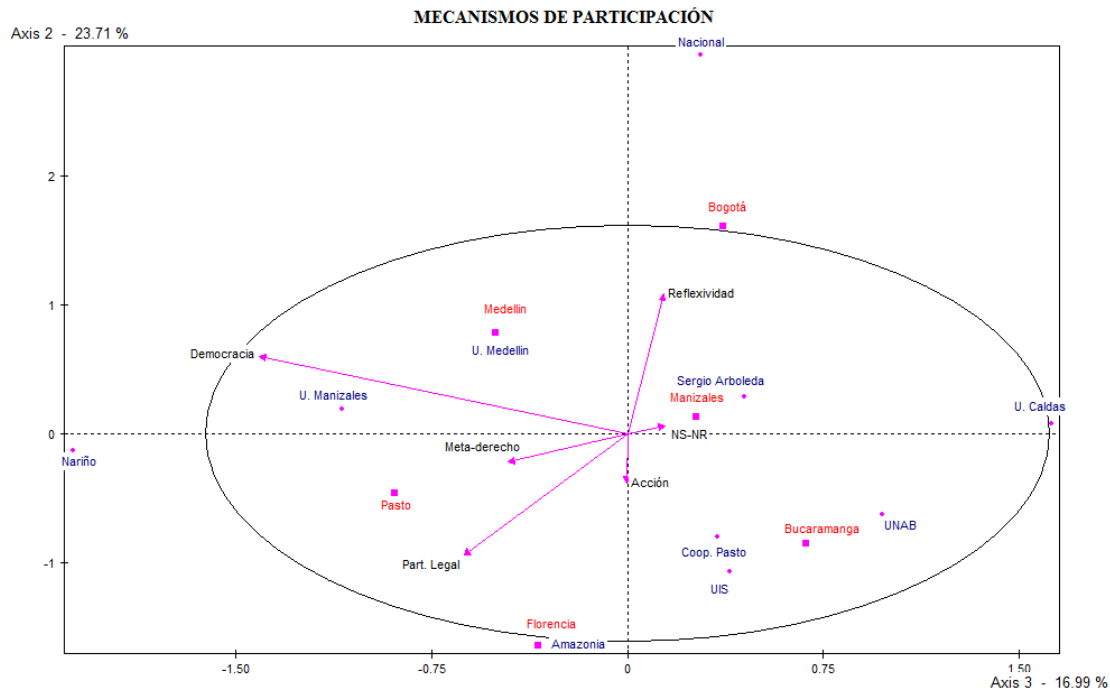
La participación legal se describe, principalmente, en la universidad Cooperativa de Pasto, la UIS y la Amazonía; mientras que la reflexividad se relaciona con la universidad Nacional.

En el segundo plano factorial (ejes dos y tres) se describe comúnmente la variable democracia en la universidad de Manizales, U. de Medellín, U. de Nariño y con la ciudad de Medellín.

### Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos)



## Gráfica segundo plano factorial (ejes dos y tres)



### Parámetros

El análisis del primer plano factorial (ejes uno y dos) indica que existe una correlación directa entre las variables principio, todas las anteriores y deber; igualmente existe correlación positiva entre el derecho fundamental y “todas las anteriores”.

De las variables analizadas se presentó correlación inversa entre las variables “ninguna de las anteriores” con “todas las anteriores” y la variable principio.

El primer plano factorial (ejes uno y dos) indica que las variables principio y “todas las anteriores” se describen, frecuentemente, en las universidades UIS, UNAB, Nariño y Amazonía; igualmente en las ciudades de Bucaramanga y Florencia; y en las universidades de carácter público.

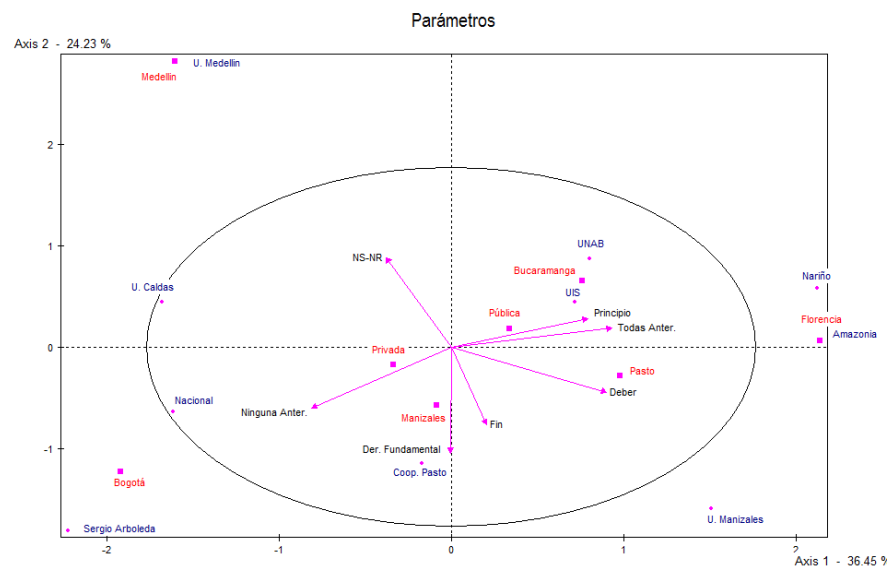
El parámetro deber principalmente está asociado a la universidad de Manizales y a la ciudad de Pasto.

De otra parte el parámetro derecho fundamental, principalmente, se describe en la universidad Cooperativa de Pasto y en la ciudad de Manizales. Mientras que

primordialmente, ninguno de los parámetros (ninguna de las anteriores) se describe en la universidad nacional y Sergio Arboleda de la ciudad de Bogotá; igualmente este parámetro se relaciona con la universidad de carácter privado.

La variable NS-NR principalmente se presentan en la universidad de Caldas y en la universidad de Medellín; mientras que esta respuesta se presenta, normalmente, en la ciudad de Medellín.

Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos).



## Aprendizaje

El análisis de componentes en el primer plano factorial (ejes uno y dos) indican que la respuesta afirmativa del aprendizaje (*Aprendizaje Si*), presenta correlación positiva con el área de aprendizaje si y área de aprendizaje privada no. La respuesta negativa del aprendizaje (*Aprendizaje No*), tiene correlación directa con la respuesta negativa del Área de aprendizaje (*Área de aprendizaje No*). Igualmente la respuesta negativa del área de aprendizaje privada (*Área de aprendizaje privada No*) presenta una correlación positiva, tanto con la respuesta positiva como negativa del área de aprendizaje (*Área de aprendizaje Si* y *Área de aprendizaje No*). Las variables Área de aprendizaje privado Si y Área de aprendizaje privado No se correlacionan de forma inversa.

El primer plano factorial indica que la variable aprendizaje si y área de aprendizaje si se describen principalmente en la universidad de Manizales y la UNAB, mientras que las ciudades que generalmente se relacionan con estas dos variables son la ciudad de Manizales y la ciudad de Bucaramanga.

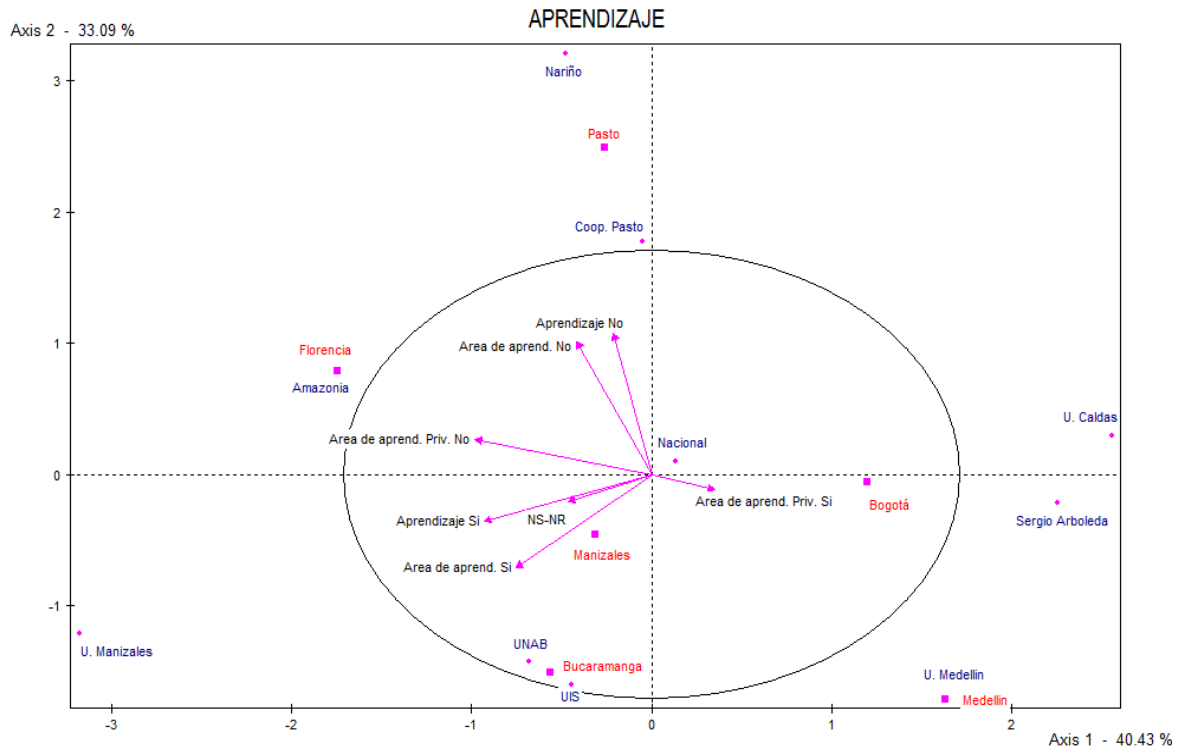
Las variables aprendizaje no y área de aprendizaje no están principalmente relacionadas con la universidad de Nariño y con la universidad Cooperativa de Pasto, mientras que la ciudad en la que se describen estos dos parámetros es la ciudad de Pasto.

La ciudad de Florencia y la universidad de la Amazonía están generalmente más relacionadas con la respuesta negativa del área de aprendizaje privada (**Área de aprendizaje privada No**).

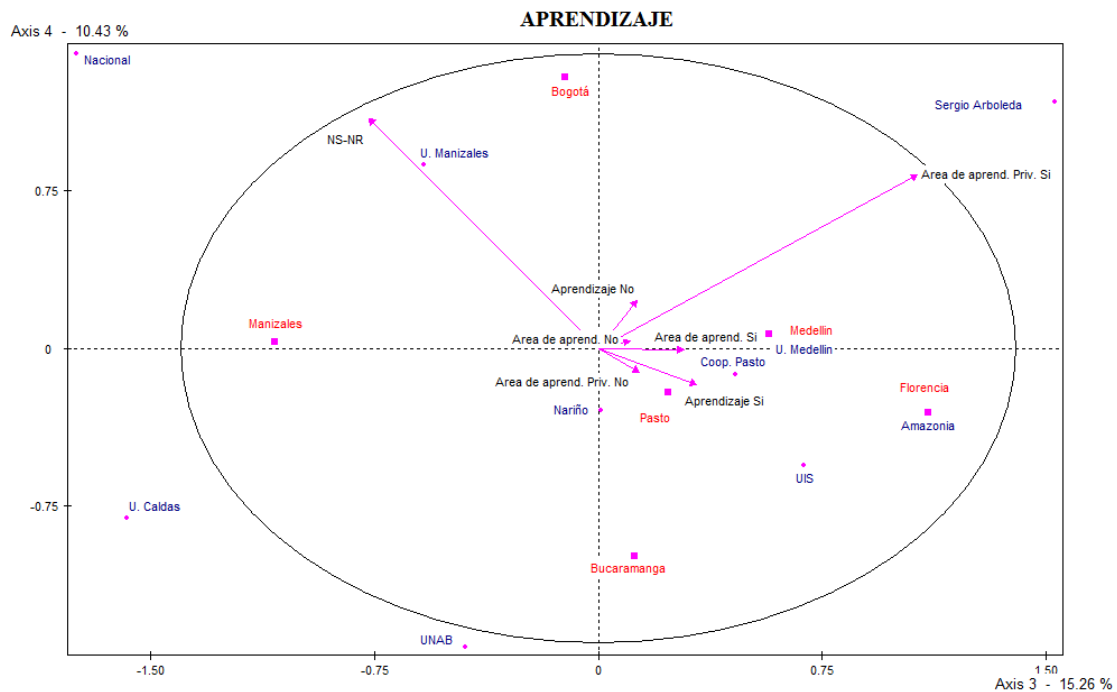
La universidad Nacional se encuentra en el promedio de cada una de las respuestas de las variables evaluadas en la categoría aprendizaje. Mientras que la universidad de Caldas, en esta categoría no es descrita por ninguna de las variables estudiadas.

El segundo plano factorial (ejes tres y cuatro) relaciona el “Área de aprendizaje privado Si” principalmente con la universidad Sergio Arboleda y con la ciudad de Medellín. También la variable NS-NR se describe frecuentemente en la universidad de Manizales, Nacional y con las ciudades de Bogotá y Manizales.

Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos).



Gráfica segundo plano factorial (ejes tres y cuatro).





## Prácticas

El análisis de componentes en el primer plano factorial (ejes uno y dos) indican que únicamente hay relación positiva entre las variables ninguna y NS-NR. Las demás variables no presentan correlación.

El primer plano factorial muestra que la variable ninguna, frecuentemente se describe en la universidad de la Amazonía y en la ciudad de Florencia. Igualmente la Variable NS-NR, también se relaciona en esta universidad y ciudad, pero también, se describe en la universidad de Manizales y la Cooperativa de Pasto.

La variable mecanismo de participación se relaciona normalmente con la ciudad de Manizales. Mientras que la variable sociales, que está bien representada en el segundo plano factorial (ejes uno y tres), se describe frecuentemente en la universidad de Nariño y en la ciudad de Pasto.

Las universidades UIS, UNAB, Sergio Arboleda, Nacional, Universidad de Caldas y universidad de Medellín; mientras que las ciudades Bogotá, Medellín y Bucaramanga, no se relacionan, frecuentemente, con ninguna de las prácticas estudiadas.

Gráfico primer plano factorial (ejes uno y dos)

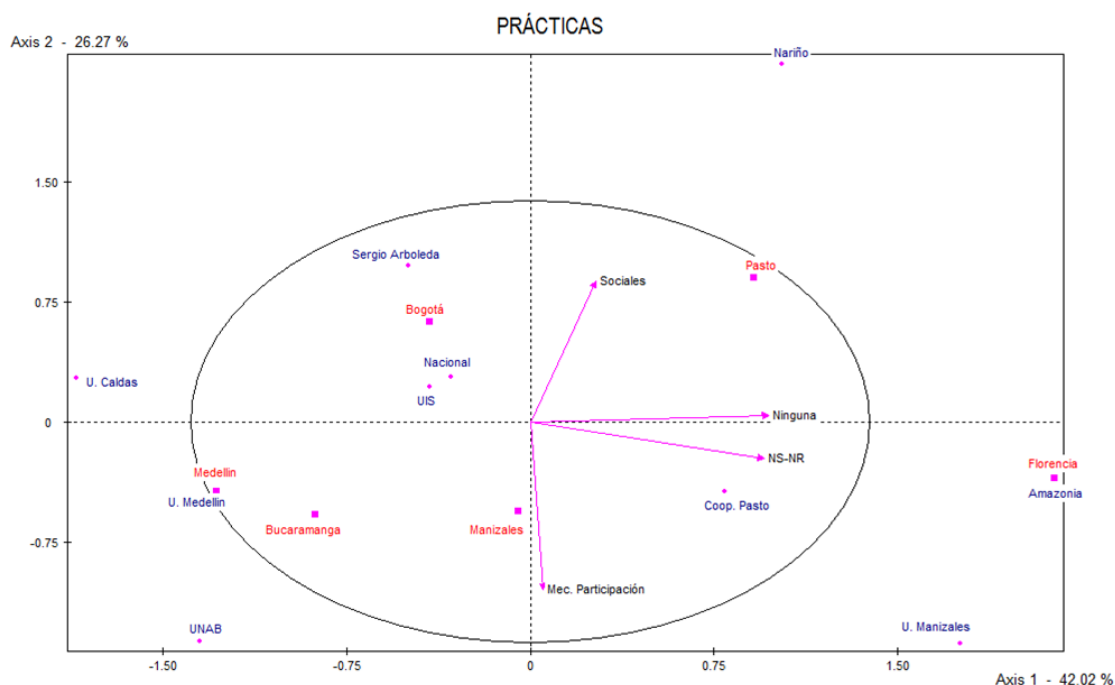
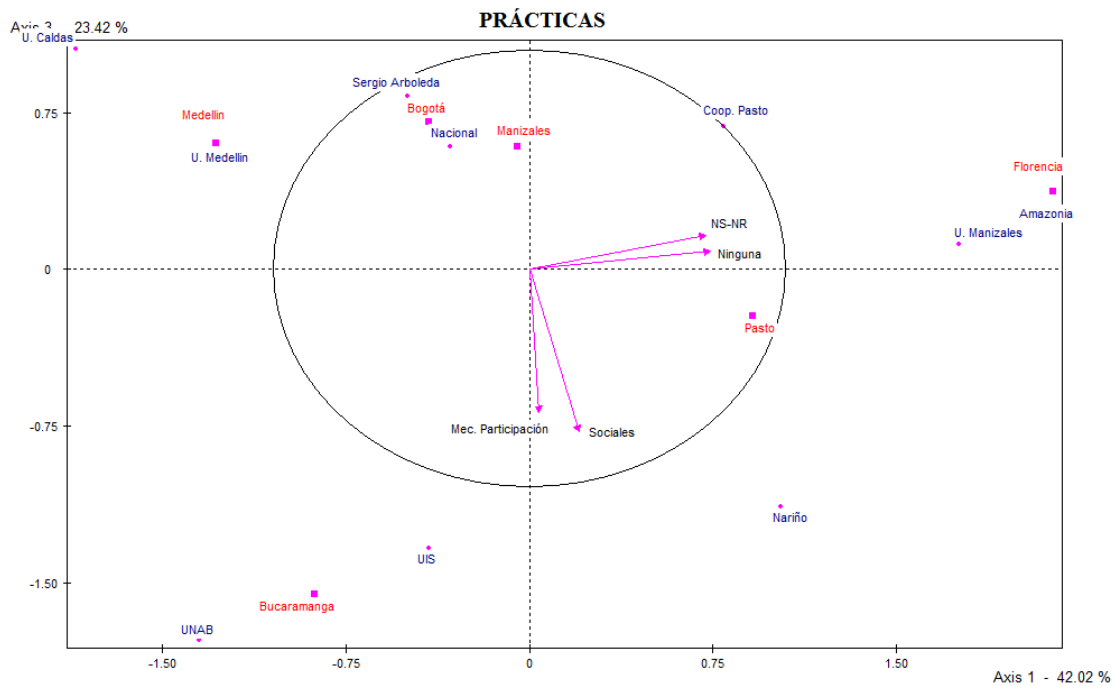


Gráfico segundo plano factorial (ejes uno y tres)

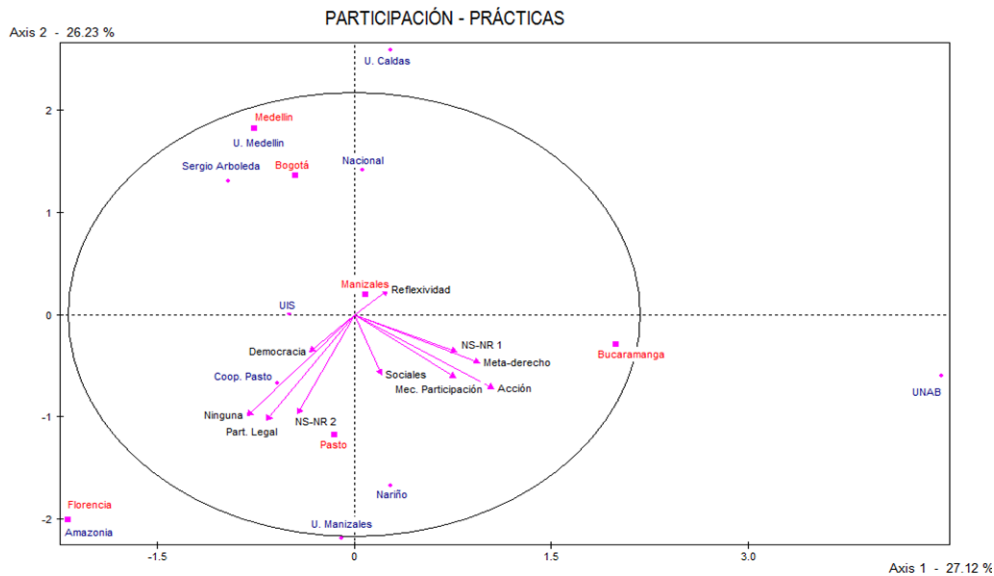


### Mecanismos de participación y prácticas

El primer plano factorial (ejes uno y dos) muestran que las variables acción, meta-derecho, NS-NR 1 (no saben no responden en la categoría mecanismos de participación), y mecanismo de participación tienen correlación directa. Igualmente la variable meta-derecho tiene correlación positiva con la variable sociales.

La variable participación legal está correlacionada positivamente con las variables Ninguna y NS-NR 2 (no sabe no responde de la categoría prácticas). Asimismo se tiene una correlación directamente proporcional entre las variables ninguna y NS-NR 2.

Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos)

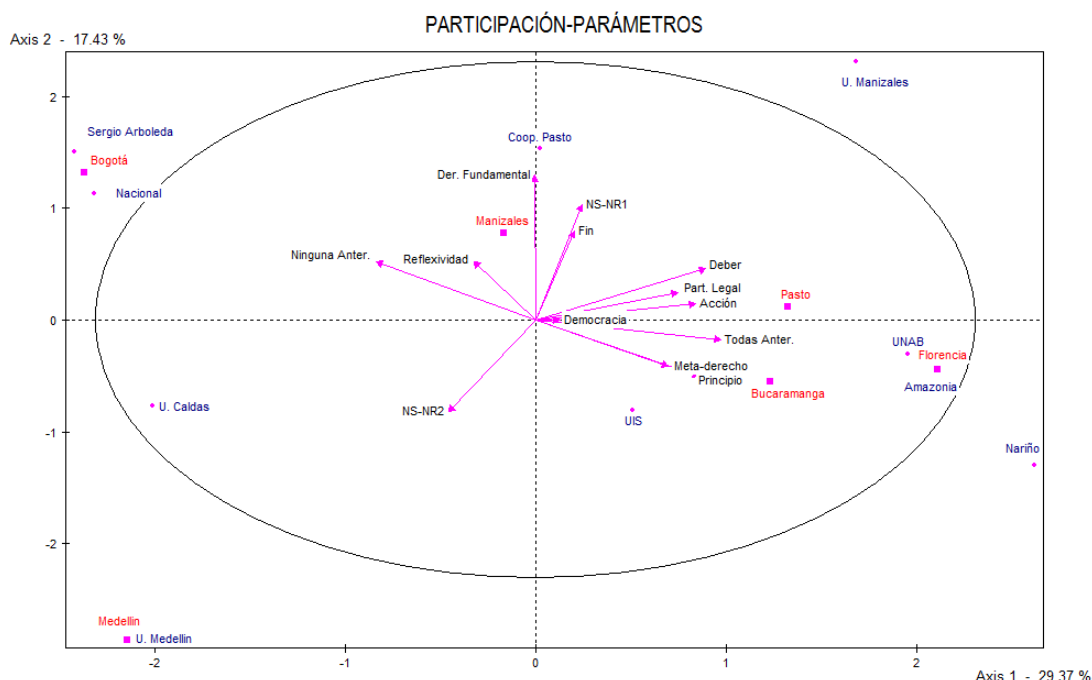


### Mecanismos de participación y parámetros

El análisis del primer plano factorial (ejes uno y dos) indican que existe correlación positiva entre la variable acción, meta-derecho, NS-NR 1(no saben no responden en la categoría mecanismos de participación) y la variable todas las anteriores (categoría parámetros). La variable meta-derecho tiene una correlación directamente proporcional con la variable principio.

La participación legal presenta correlación directa entre las variables deber y todas las anteriores de la categoría parámetro. Igualmente todas las anteriores, el meta derecho y la variable principio presenta correlación inversa con la variable ninguna de las anteriores.

Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos)



**Nota:** En las relaciones de los mecanismos de participación con las prácticas y los parámetros solo analice las correlaciones entre las variables (los vectores), debido a que la relación con las universidades y las ciudades se tienen en los análisis anteriores.

## ANÁLISIS DE RELACION ENTRE VARIABLES, 2.

### Análisis de datos

#### Mecanismos de participación por Universidad

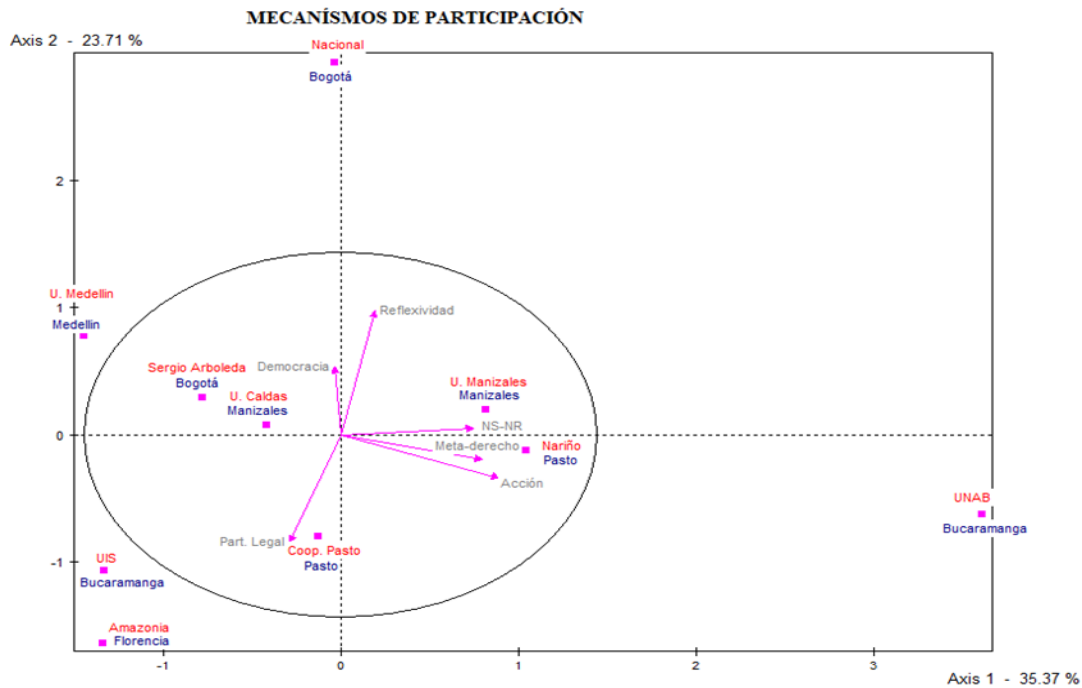
El primer plano factorial (ejes uno y dos) muestra que el mecanismo de participación Acción se correlaciona de manera directa con la variable meta-derecho y con NS-NR. Mientras que la variable reflexividad se correlaciona de forma inversa con la participación legal.

Además el primer plano factorial muestra que los mecanismos de participación Acción y Meta-derecho se describen, principalmente, en la universidad de Pasto y la UNAB.

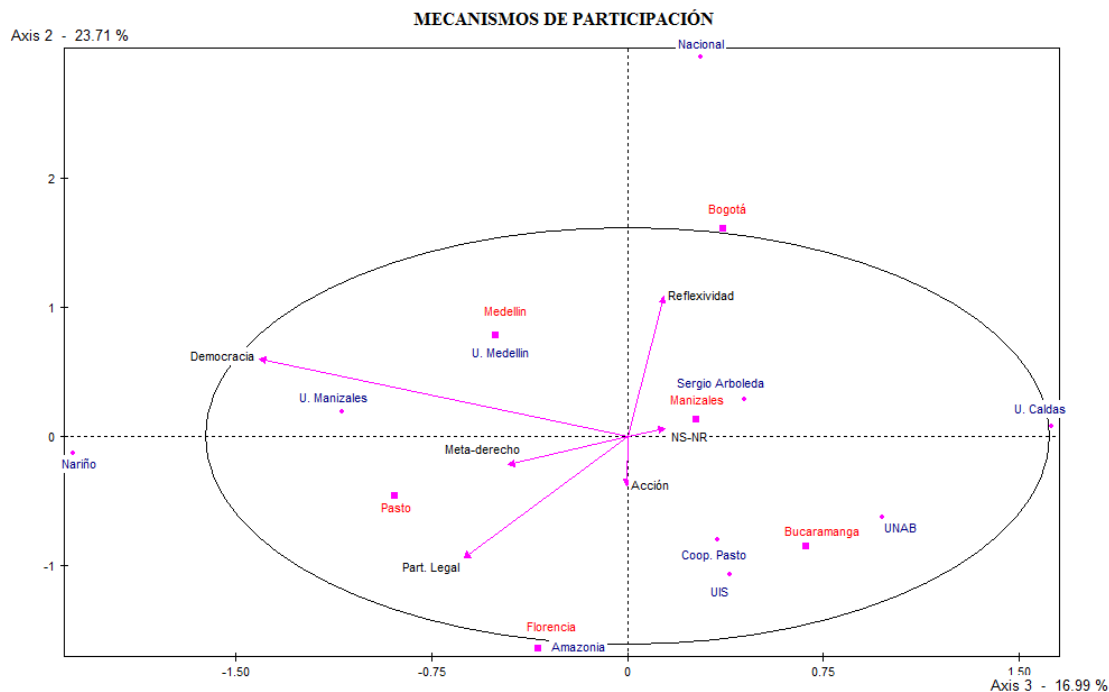
La participación legal se describe, principalmente, en la universidad Cooperativa de Pasto, la UIS y la Amazonía; mientras que la reflexividad se relaciona con la universidad Nacional.

En el segundo plano factorial (ejes dos y tres) se describe comúnmente la variable democracia en la universidad de Manizales, U. de Medellín, U. de Nariño y con la ciudad de Medellín.

Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos)



## Gráfica segundo plano factorial (ejes dos y tres)



## Parámetros

El análisis del primer plano factorial (ejes uno y dos) indica que existe una correlación directa entre las variables principio, todas las anteriores y deber; igualmente existe correlación positiva entre el derecho fundamental y “todas las anteriores”.

De las variables analizadas se presentó correlación inversa entre las variables “ninguna de las anteriores” con “todas las anteriores” y la variable principio.

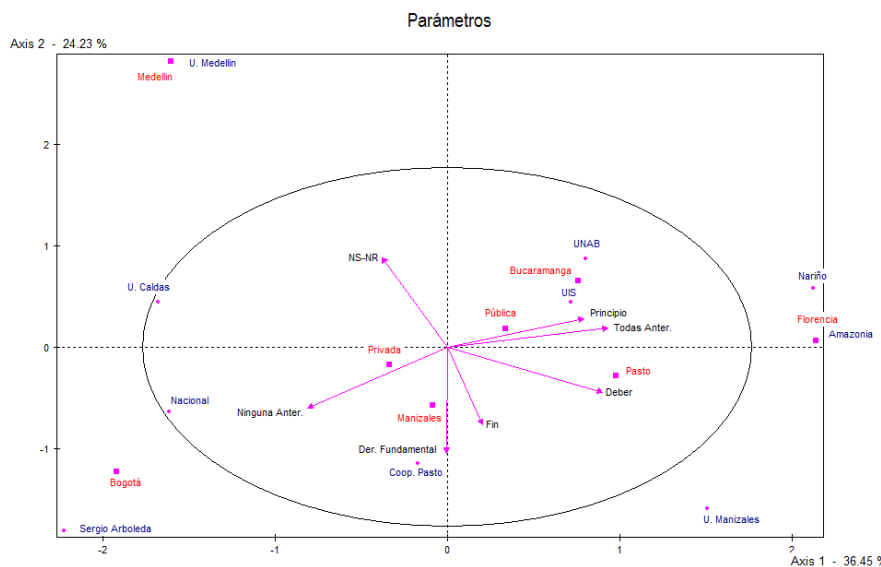
El primer plano factorial (ejes uno y dos) indica que las variables principio y “todas las anteriores” se describen, frecuentemente, en las universidades UIS, UNAB, Nariño y Amazonía; igualmente en las ciudades de Bucaramanga y Florencia; y en las universidades de carácter público.

El parámetro deber principalmente está asociado a la universidad de Manizales y a la ciudad de Pasto.

De otra parte el parámetro derecho fundamental, principalmente, se describe en la universidad Cooperativa de Pasto y en la ciudad de Manizales. Mientras que primordialmente, ninguno de los parámetros (ninguna de las anteriores) se describe en la universidad nacional y Sergio Arboleda de la ciudad de Bogotá; igualmente este parámetro se relaciona con la universidad de carácter privado.

La variable NS-NR principalmente se presentan en la universidad de Caldas y en la universidad de Medellín; mientras que esta respuesta se presenta, normalmente, en la ciudad de Medellín.

Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos).



## Aprendizaje

El análisis de componentes en el primer plano factorial (ejes uno y dos) indican que la respuesta afirmativa del aprendizaje (**Aprendizaje Si**), presenta correlación positiva con el área de aprendizaje si y área de aprendizaje privada no. La respuesta negativa del aprendizaje (**Aprendizaje No**), tiene correlación directa con la respuesta negativa del Área de aprendizaje (**Área de aprendizaje No.**). Igualmente la respuesta negativa del área de aprendizaje privada (**Área de aprendizaje privada No**) presenta una correlación positiva, tanto con la respuesta positiva como negativa del área de aprendizaje (**Área de aprendizaje**

**Si y Área de aprendizaje No**). Las variables Área de aprendizaje privado Si y Área de aprendizaje privado No se correlacionan de forma inversa.

El primer plano factorial indica que la variable aprendizaje si y área de aprendizaje si se describen principalmente en la universidad de Manizales y la UNAB, mientras que las ciudades que generalmente se relacionan con estas dos variables son la ciudad de Manizales y la ciudad de Bucaramanga.

Las variables aprendizaje no y área de aprendizaje no están principalmente relacionadas con la universidad de Nariño y con la universidad Cooperativa de Pasto, mientras que la ciudad en la que se describen estos dos parámetros es la ciudad de Pasto.

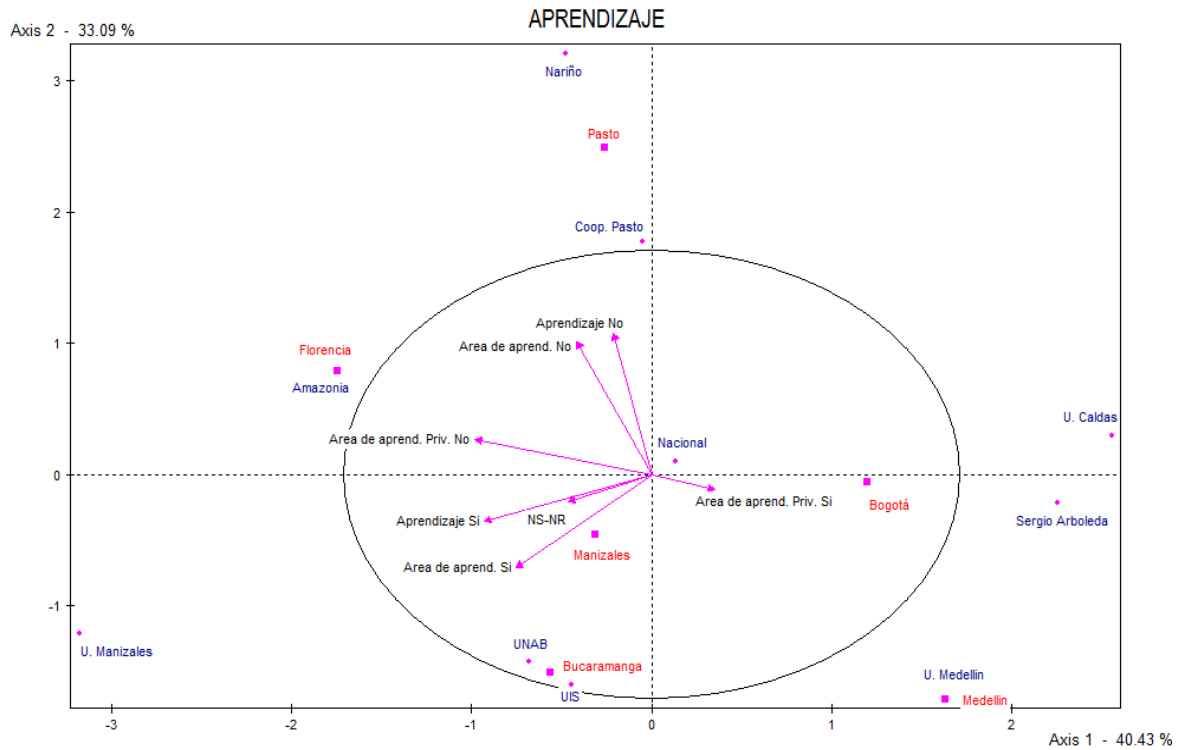
La ciudad de Florencia y la universidad de la Amazonía están generalmente más relacionadas con la respuesta negativa del área de aprendizaje privada (**Área de aprendizaje privada No**).

La universidad Nacional se encuentra en el promedio de cada una de las respuestas de las variables evaluadas en la categoría aprendizaje. Mientras que la universidad de Caldas, en esta categoría no es descrita por ninguna de las variables estudiadas.

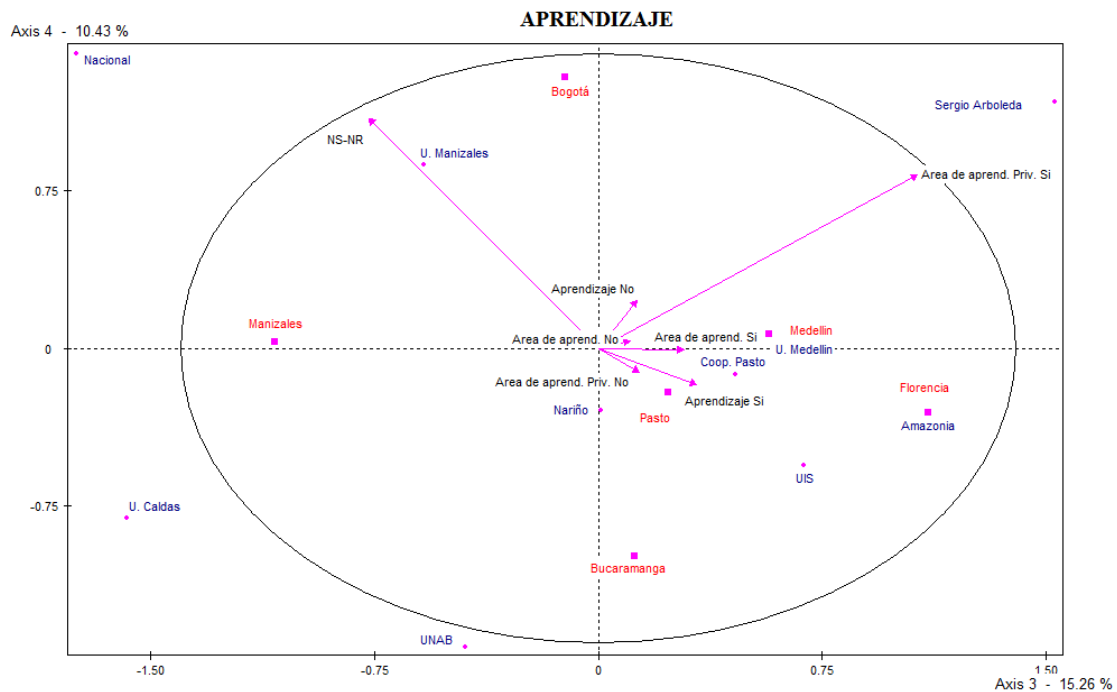
El segundo plano factorial (ejes tres y cuatro) relaciona el “Área de aprendizaje privado Si” principalmente con la universidad Sergio Arboleda y con la ciudad de Medellín. También la variable NS-NR se describe frecuentemente en la universidad de Manizales, Nacional y con las ciudades de Bogotá y Manizales.

Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos).





Gráfica segundo plano factorial (ejes tres y cuatro).



Prácticas

El análisis de componentes en el primer plano factorial (ejes uno y dos) indican que únicamente hay relación positiva entre las variables ninguna y NS-NR. Las demás variables no presentan correlación.

El primer plano factorial muestra que la variable ninguna, frecuentemente se describe en la universidad de la Amazonía y en la ciudad de Florencia. Igualmente la Variable NS-NR, también se relaciona en esta universidad y ciudad, pero también, se describe en la universidad de Manizales y la Cooperativa de Pasto.

La variable mecanismo de participación se relaciona normalmente con la ciudad de Manizales. Mientras que la variable sociales, que está bien representada en el segundo plano factorial (ejes uno y tres), se describe frecuentemente en la universidad de Nariño y en la ciudad de Pasto.

Las universidades UIS, UNAB, Sergio Arboleda, Nacional, Universidad de Caldas y universidad de Medellín; mientras que las ciudades Bogotá, Medellín y Bucaramanga, no se relacionan, frecuentemente, con ninguna de las prácticas estudiadas.

Gráfico primer plano factorial (ejes uno y dos)

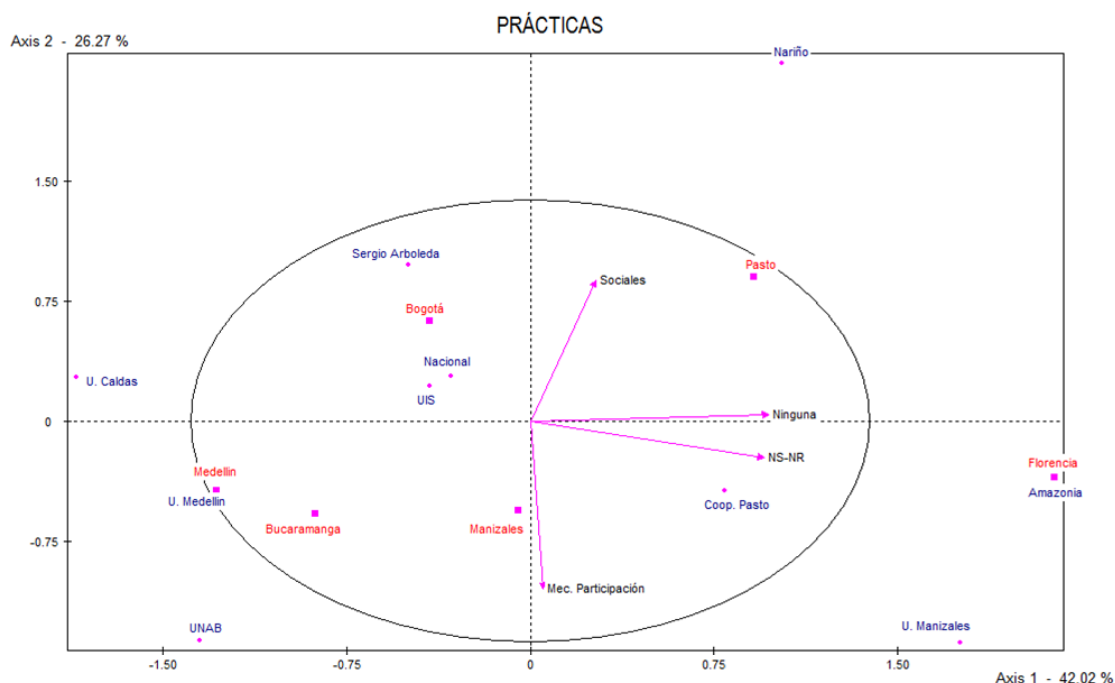
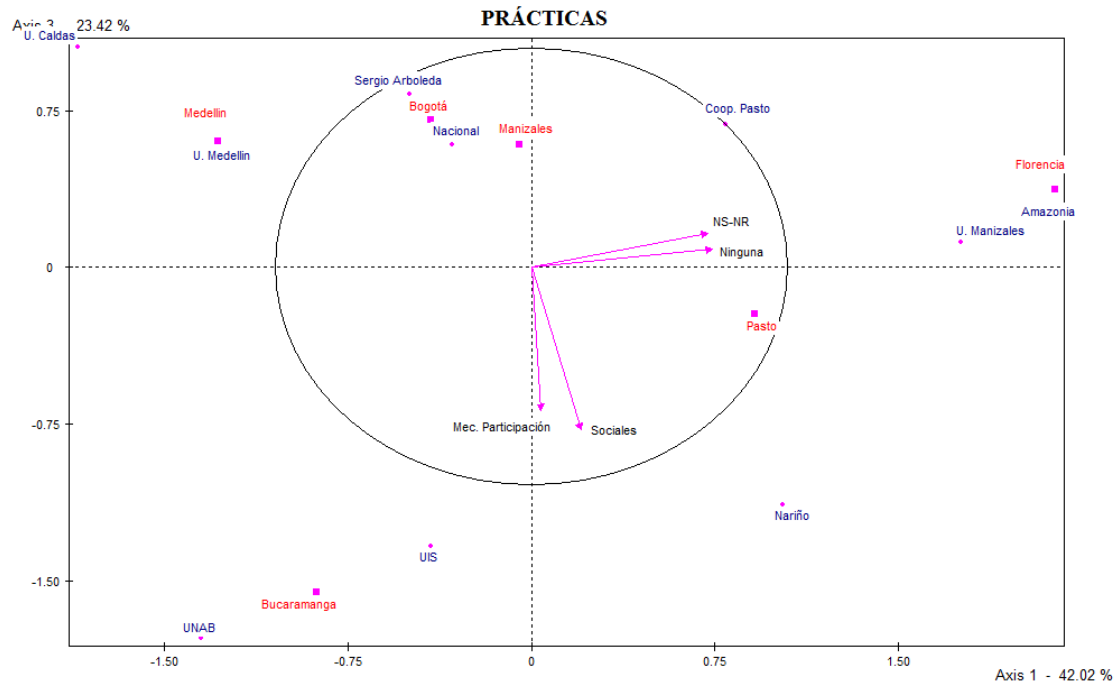


Gráfico segundo plano factorial (ejes uno y tres)

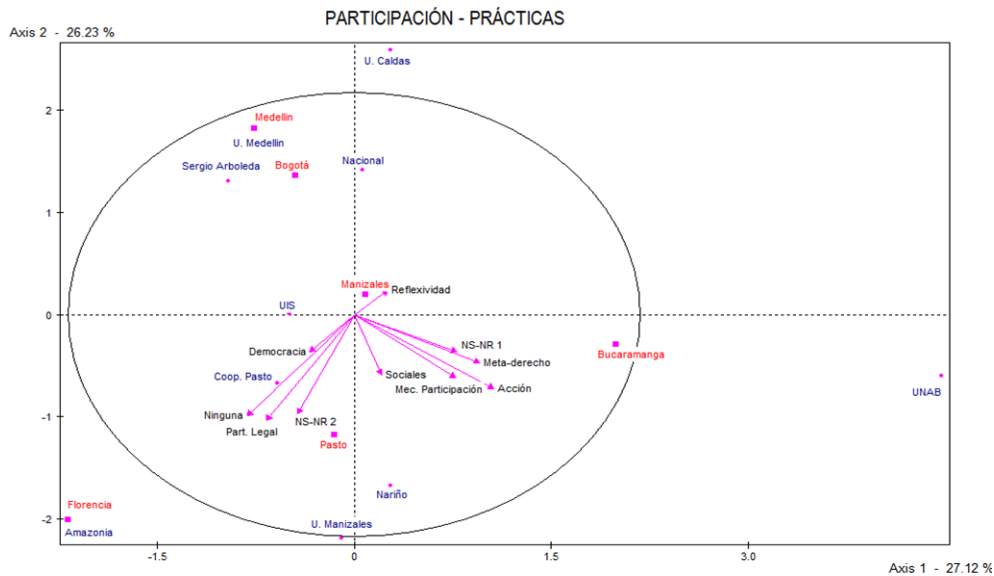


### Mecanismos de participación y prácticas

El primer plano factorial (ejes uno y dos) muestran que las variables acción, meta-derecho, NS-NR 1 (no saben no responden en la categoría mecanismos de participación), y mecanismo de participación tienen correlación directa. Igualmente la variable meta-derecho tiene correlación positiva con la variable sociales.

La variable participación legal está correlacionada positivamente con las variables Ninguna y NS-NR 2 (no sabe no responde de la categoría prácticas). Asimismo se tiene una correlación directamente proporcional entre las variables ninguna y NS-NR 2.

### Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos)

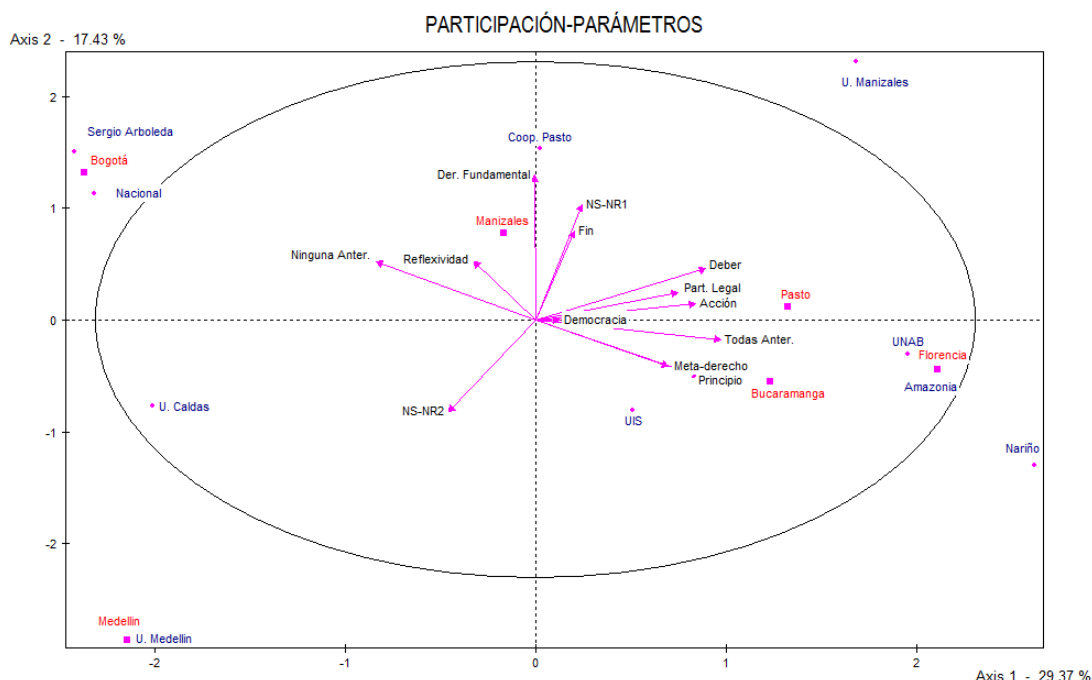


### Mecanismos de participación y parámetros

El análisis del primer plano factorial (ejes uno y dos) indican que existe correlación positiva entre la variable acción, meta-derecho, NS-NR 1 (no saben no responden en la categoría mecanismos de participación) y la variable todas las anteriores (categoría parámetros). La variable meta-derecho tiene una correlación directamente proporcional con la variable principio.

La participación legal presenta correlación directa entre las variables deber y todas las anteriores de la categoría parámetro. Igualmente todas las anteriores, el meta derecho y la variable principio presenta correlación inversa con la variable ninguna de las anteriores.

### Gráfica primer plano factorial (ejes uno y dos)



**Nota:** En las relaciones de los mecanismos de participación con las prácticas y los parámetros solo analice las correlaciones entre las variables (los vectores), debido a que la relación con las universidades y las ciudades se tienen en los análisis anteriores.

## ANÁLISIS DE CLASIFICACIÓN

### CLASES DE PARTICIPACIÓN

#### Parámetros CN:

#### Clase 1 de 6

La clase 1 representa el 59,93 % (179 individuos) de la población. Esta clase se caracteriza por las variables todas las anteriores (Parámetros CN), un derecho fundamental y por la Universidad UIS y son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 102 personas que contestaron “todas las anteriores” (Parámetros CN), el 94,12 %, es decir, 96 personas se encuentran en esta clase constituyendo el 55,8% de la clase 1. Igualmente de los 80 individuos que respondieron un derecho fundamental el 93,75% (75 individuos) están en esta clase representando el 43,60% de la clase 1.

De las 30 personas que contestaron en la universidad UIS, 24 individuos (80 %) se encuentra en la clase 1 representando el 13,95% de la clase.

En conclusión la clase 1 reúne a la universidad UIS relacionada con las variables todas las anteriores y un derecho fundamental.

Nota: Las variables interpretadas son las que caracterizan o identifican a la clase 1. Por lo tanto para las demás clases solo hablaré de las variables que describen cada una de ellas.

### **Clase 2 de 6**

La clase 2 representa el 20,56% (59 individuos) de la población. Esta clase se caracteriza por las variables Deber (Parámetros CN) y No responde (Participación) y son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 54 personas que contestaron “Deber” (Parámetros CN), el 96.30 %, es decir, 52 personas se encuentran en esta clase constituyendo el 88.14% de la clase 2. Igualmente de los 13 individuos que No respondieron (Participación), el 93,75% (75 individuos) están en esta clase representando el 16,95% de la clase 2.

En conclusión en la clase 2 se relacionan las variables Deber (Parámetros CN) y No responde (Participación).

### **Clase 3 de 6**

La clase 3 representa el 2,79% (8 individuos) de la población. Esta clase únicamente se identifica con la variable “un Fin” (Parámetros CN) y es estadísticamente significativa con una confiabilidad del 95 %. De las 7 personas que contestaron “Un Fin” (Parámetros CN), el 100%, es decir, 7 personas se encuentran en esta clase constituyendo el 87,50% de la clase 3.

### **Clase 4 de 6**

La clase 4 representa el 11,15% (32 individuos) de la población. Esta clase se identifica con las variables “Principio” (Parámetros CN) y con la Universidad de Nariño y son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 31 personas que contestaron “Principio” (Parámetros CN), el 100% se encuentran en esta clase describiendo

el 96,88% de la clase 4. Igualmente de los 35 individuos que respondieron en la universidad de Nariño, el 25,71% están en esta clase representando el 28,13% de la clase 4.

En conclusión en la clase 4 el Principio (Parámetros CN) está relacionado con la universidad de Nariño.

### **Clase 5 de 6**

La clase 5 representa el 2,44% (7 individuos) de la población. Esta clase se identifica con las variables “reflexividad” (Participación), con la Universidad Nacional, la ciudad de Bogotá y con la acreditación, estas son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 7 personas que contestaron “Reflexividad” (Participación), el 100% se encuentran en esta clase constituyendo el 100% de la clase 5. Igualmente de los 25 individuos que respondieron en la universidad de Nacional, el 20,00% están en esta clase representando el 71,43% de la clase 5. De las 43 personas que contestaron en la ciudad de Bogotá, el 11,63% se encuentran en esta clase, constituyendo el 71,43% de la clase 5. Para las 132 personas que respondieron acreditadas, el 5,30% están en esta clase representando el 100% de la case 5.

En conclusión en la clase 5 la Reflexividad (Participación) se relaciona con la ciudad de Bogotá, la universidad Nacional y con la universidad Acreditada.

### **Clase 6 de 6**

La clase 6 representa el 3,14% (9 individuos) de la población. Esta clase se identifica con “\*Reponse manquante\*” (Parámetros CN), con la Universidad de Medellín, la ciudad de Medellín, con la acreditación y con las universidades de carácter privado, estas variables son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 7 personas que dejaron los espacios en blanco (\*Reponse manquante\*) (Parámetros CN), el 100% se encuentran en esta clase constituyendo el 77,78% de la clase 6. Igualmente de los 20 individuos que respondieron en la universidad de Medellín, el 35,00% están en esta clase representando el 77,78% de la clase 6. De las 20 personas que contestaron en la ciudad de Medellín, el 35,00% se encuentran en esta clase, constituyendo el 77,78% de la clase 6. Para las 132 personas que respondieron acreditadas, el 6,82% están en esta clase representando el 100% de la case 6. Y

finamente de las 138 personas que respondieron “Privada” el 6,52% está en esta clase y representan el 100% de la clase 6.

En conclusión la clase 6 se relaciona la “\*Reponse manquante\*” con la universidad de Medellín, la ciudad de Medellín, la universidad de carácter privada y acreditada.

## **CLASES PRÁCTICAS**

### **Clase 1 de 6**

La clase 1 representa el 59,23% (170 individuos) de la población. Esta clase se caracteriza por las variables todas las anteriores (Parámetros CN), un derecho fundamental y son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 102 personas que contestaron “todas las anteriores” (Parámetros CN), el 90,20 % se encuentran en esta clase constituyendo el 54,12% de la clase 1. Igualmente de los 80 individuos que respondieron un derecho fundamental el 93,75% (75 individuos) están en esta clase representando el 44,12% de la clase 1.

En conclusión la clase 1 reúne las variables todas las anteriores y un derecho fundamental.

### **Clase 2 de 6**

La clase 2 representa el 17,42% (50 individuos) de la población. En esta clase solo la identifica la variable Deber (Parámetros CN) y es estadísticamente significativa con una confiabilidad del 95 %. De las 54 personas que contestaron Deber (Parámetros CN), el 92,59 % se encuentra en esta clase constituyendo el 100% de la clase 2.

### **Clase 3 de 6**

La clase 3 representa el 9,76% (28 individuos) de la población. A esta clase solo la identifica la variable Principio (Parámetros CN) y es estadísticamente significativa con una confiabilidad del 95 %. De las 31 personas que contestaron Principio (Parámetros CN), el 87,10 % se encuentra en esta clase constituyendo el 96,43% de la clase 3.

### **Clase 4 de 6**



La clase 4 representa el 8,01% (23 individuos) de la población. Esta clase se identifica con las variables “3” (Practicar1), con la Universidad de Nariño, universidad de carácter Pública y son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 25 personas que contestaron “3” (Practicar1), el 92% se encuentran en esta clase constituyendo el 100% de la clase 4. Igualmente de los 35 individuos que respondieron en la universidad de Nariño, el 22,86% están en esta clase representando el 34,78% de la clase 4. De las 147 personas que contestaron Pública, el 11,56% se encuentran en esta clase, constituyendo el 73,91% de la clase 4.

En conclusión en la clase 4 “3” (Practicar1) se relaciona con la universidad de Nariño y con la universidad Pública.

#### **Clase 5 de 6**

La clase 5 representa el 2,79% (8 individuos) de la población. Esta clase se identifica con “\*Reponse manquante\*” (Parámetros CN), con la Universidad de Medellín, con la acreditación y con las universidades de carácter privado. Estas variables son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 7 personas que dejaron los espacios en blanco (\*Reponse manquante\*) (Parámetros CN), el 100% se encuentran en esta clase constituyendo el 87,50% de la clase 5. Igualmente de los 20 individuos que respondieron en la universidad de Medellín, el 35,00% están en esta clase representando el 87,50% de la clase 5. Para las 132 personas que respondieron acreditadas, el 6,06% están en esta clase representando el 100% de la clase 5. Y finalmente de las 138 personas que respondieron “Privada” el 5,80% está en esta clase y representan el 100% de la clase 5.

En conclusión la clase 5 se relaciona la “\*Reponse manquante\*” con la universidad de Medellín, la universidad acreditada y de carácter privada.

#### **Clase 6 de 6**

La clase 6 representa el 2,79% (8 individuos) de la población. Esta clase se identifica con “Un Fin” (Parámetros CN) y con la universidad de Manizales. Estas variables son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 7 personas que eligieron Un Fin (Parámetros CN), el 100% se encuentran en esta clase representando el

87,50% de la clase 5. Igualmente de los 41 individuos que respondieron en la universidad de Manizales, el 9,76% están en esta clase representando el 50,00% de la clase 6.

En conclusión en la clase 6 se relaciona Un Fin con la universidad de Manizales.

## **CLASES DE ÁREA PÚBLICA**

### **Clase 1 de 6**

La clase 1 representa el 32,06% (92 individuos) de la población. Esta clase se identifica con la Democracia (Participación) y con “2” (Concepto). Estas variables son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 74 personas que respondieron Democracia (Participación), el 97,30% se encuentran en esta clase constituyendo el 78,26% de la clase 1. De los 47 individuos que respondieron “2” (Concepto), el 80,85% están en esta clase representando el 41,30 de la clase 1.

En conclusión la clase 1 se relaciona la Democracia (Participación) con “2” (Concepto).

### **Clase 2 de 6**

La clase 2 representa el 39,02% (112 individuos) de la población. Esta clase se identifica con la Participación Legal (Participación), registro Calificado (Calidad), la universidad de la Amazonía y con “3” (Concepto). Estas variables son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 131 personas que respondieron Participación Legal (Participación), el 83,97% se encuentran en esta clase constituyendo el 98,21% de la clase 2. De los 155 individuos que respondieron Registro Calificado (calidad) el 48,39% están en esta clase y representan el 66,96% de la clase 2. De las 40 personas que respondieron en la universidad de la Amazonía, el 65,00% están en esta clase representando el 23,21% de la clase 2. De las 140 personas que escogieron “3” (Concepto), el 49,29% están en esta clase y representan el 61,61% de la clase 2.

En conclusión en la clase 2 se relaciona la Participación Legal, registro calificado (Calidad), el “3” (Concepto) con la universidad de la Amazonía.

### **Clase 3 de 6**

La clase 3 representa el 4,53% (13 individuos) de la población. A esta clase solo la identifica No Responde (Participación) y es estadísticamente significativa con una confiabilidad del 95 %. De las 13 personas que No Responden (Participación), el 100% se encuentra en esta clase constituyendo el 100% de la clase 3.

#### **Clase 4 de 6**

La clase 4 representa el 18,82% (54 individuos) de la población. Esta clase se caracteriza por las variables Acción (Participación) y la universidad UNAB. Estas son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 60 personas que contestaron Acción (Participación), el 90,00 % se encuentran en esta clase constituyendo el 100% de la clase 4. Igualmente de los 29 individuos que respondieron en la universidad UNAB el 41,38% están en esta clase representando el 22,22% de la clase 4.

En conclusión la clase 4 reúne la variable Acción (Participación) relacionada con la universidad UNAB.

#### **Clase 5 de 6**

La clase 5 representa el 3,14% (9 individuos) de la población. Esta clase se caracteriza por “1” (Concepto) y la Acción (Participación). Estas variables son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 10 personas que contestaron “1” (Concepto), el 90,00 % se encuentran en esta clase constituyendo el 100% de la clase 5. Igualmente de los 60 individuos que respondieron en Acción (Participación) el 41,38% están en esta clase representando el 22,22% de la clase 4.

En conclusión la clase 4 reúne la variable Acción (Participación) relacionada con la universidad UNAB.

#### **Clase 6 de 6**

La clase 6 representa el 2,44% (7 individuos) de la población. Esta clase se identifica con la Reflexividad (Participación), la universidad Nacional y Acreditada. Estas variables son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 7 personas que respondieron Reflexividad (Participación), el 100% se encuentran en esta clase constituyendo

el 100% de la clase 6. De los 25 individuos que respondieron en la universidad Nacional el 20% están en esta clase y representan el 71,43% de la clase 6 De las 132 personas que respondieron Acreditada, el 5,30% están en esta clase representando el 100% de la clase 6.

En conclusión en la clase 6 se relaciona la Reflexividad con la universidad Nacional y Acreditada.

## **CLASES DE ÁREA PRIVADOS**

### **Clase 1 de 6**

La clase 1 representa el 70,38% (202 individuos) de la población. Esta clase se identifica con las variables “3” (Concepto), No responde (Privados), “100” (Concepto), Registro Calificado (Calidad), con la Universidad de Nariño, la universidad de la Amazonía, con las universidades de carácter Público y con la Acción (Participación). Estas variables son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 140 personas que respondieron “3” (Concepto), el 87,86% se encuentran en esta clase constituyendo el 60,89% de la clase 1. Igualmente de los 270 individuos que No responden (Privados), el 74,81% están en esta clase los cuales son el 100% de la clase 1. Para las 90 personas que respondieron “100” (concepto), el 87,78% están en esta clase y representan el 39,11% de la case 1. De las 155 personas que respondieron registro calificado (Calidad), el 78.71% están en esta clase y constituyen el 60,40% de la clase. De las 35 personas que respondieron en la universidad de Nariño, el 91,43% está en esta clase y representan el 15,84% de la clase 1. De las 147 personas que respondieron pública el 76,19% están en esta clase y forman el 55,45% de la clase. De las 40 personas que contestaron en la universidad de la Amazonía, el 85% están en esta clase y representan el 16,83% de la clase. Y finalmente de las 60 personas que escogieron Acción (participación), el 81,67% están en esta clase y representan el 24,26% de la clase 1.

En conclusión la clase 1 se relaciona la “3” (Concepto), “100” (Concepto), No responde (Privados), Acción (Participación), Registro calificado (Calidad), con las universidades de Nariño, la Amazonía y con la universidad de carácter Público.

### **Clase 2 de 6**

La clase 2 representa el 5,23% (15 individuos) de la población. Esta clase se identifica con las variables Si (Privados) y la universidad Sergio Arboleda. Estadísticamente estas variables son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 17 personas que respondieron Si (Privados), el 88,24% están en esta clase y son el 100% de la clase 2. De las 18 personas que contestaron en la universidad Sergio Arboleda, el 22,22% están en esta clase y son el 26,27% de la clase 2.

En conclusión la clase 2 se identifica con la Universidad Sergio Arboleda la cual se relaciona con Si (Privados).

### **Clase 3 de 6**

La clase 3 representa el 14,29% (41 individuos) de la población. Esta clase se identifica con las variables “2” (Concepto) y la Democracia (Participación). Estadísticamente estas variables son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 47 personas que respondieron “2” (Concepto), el 87,23% están en esta clase y son el 100% de la clase 3. De las 74 personas que escogieron la democracia (Participación), el 24,32% están en esta clase y son el 43,90% de la clase 3.

En conclusión en la clase 3 se relaciona la Democracia (Participación) con el concepto “2”.

### **Clase 4 de 6**

La clase 4 representa el 4,53% (13 individuos) de la población. En esta clase solo se identifica las personas que no Respondieron (Participación), siendo estadísticamente significativa con una confiabilidad del 95 %. De las 13 personas que no respondieron (Participación), el 100 % se encuentra en esta clase constituyendo el 100% de la clase 4.

### **Clase 5 de 6**

La clase 5 representa el 3,14% (9 individuos) de la población. Esta clase se identifica con las variables “1” (Concepto) y la Acción (Participación). Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 10 personas que respondieron “1” (Concepto), el 90%

están en esta clase y son el 100% de la clase 5. De las 60 personas que escogieron la Acción (Participación), el 10% están en esta clase y son el 66,67% de la clase 5.

En conclusión en la clase 3 se relaciona la Acción (Participación) con el concepto “1”.

### **Clase 6 de 6**

La clase 6 representa el 2,44% (7 individuos) de la población. Esta clase se identifica con la Reflexividad (Participación), la universidad Nacional y la universidad acreditada. Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 7 personas que escogieron la Reflexividad (Participación), el 100% están en esta clase y son el 100% de la clase 6. De las 25 personas que respondieron en la universidad Nacional, el 20% están en esta clase y son el 71,43% de la clase 6. De las 132 personas que respondieron Acreditada (Calidad), el 5,30% están en esta clase y son el 100% de la clase.

En conclusión en la clase 3 se relaciona la Reflexividad (Participación) con la universidad Nacional y de calidad Acreditada.

## **CLASES DE ÁREA HUMANÍSTICA**

### **Clase 1 de 6**

La clase 1 representa el 57,84% (166 individuos) de la población. Esta clase se identifica con la Participación Legal (Participación), “3” (Concepto), Registro Calificado (Calidad), Democracia (Participación), “100” (Concepto), y las Universidades de Nariño y la Amazonía. Estas son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 131 personas que respondieron Participación Legal (Participación), el 83,87% se encuentran en esta clase constituyendo el 66,27% de la clase 1. Igualmente de los 140 individuos que respondieron “3” (Concepto), el 73,57% están en esta clase y son el 62,05% de la clase 1. Para las 155 personas que respondieron registro Calificado (Calidad), el 66,45% están en esta clase y representan el 62,05% de la clase 1. De las 74 personas que Respondieron Democracia (Participación), el 72,97% están en esta clase y constituyen el 32,53% de la clase. De las 90 personas que respondieron “100” (Concepto), el 70% están en esta clase y son el 37,95% de la clase 1. De las 35 personas que respondieron en la universidad de Nariño, el 77,14% está

en esta clase y representan el 16,27% de la clase 1. De las 40 personas que contestaron en la universidad de la Amazonía, el 75% están en esta clase y representan el 18,07% de la clase.

En conclusión en la clase 1 se relaciona la Participación legal (Participación), “3” (Concepto), “100” (Concepto), la Democracia (Participación), Registro calificado (Calidad), con las universidades de Nariño y la Amazonía

### **Clase 2 de 6**

La clase 2 representa el 14,63% (42 individuos) de la población. Esta clase se identifica con las variables “2” (Concepto) y la Democracia (Participación). Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 47 personas que respondieron “2” (Concepto), el 89,36% están en esta clase y son el 100% de la clase 2. De las 74 personas que escogieron la democracia (Participación), el 24,32% están en esta clase y son el 42,86% de la clase 2.

En conclusión en la clase 2 se relaciona la Democracia (Participación) con el concepto “2”. Ratificándose lo mostrado en la clase 3 de las CLASES DEL ÁREA PRIVADOS.

### **Clase 3 de 6**

La clase 3 representa el 4,53% (13 individuos) de la población. En esta clase solo se identifica las personas que no Respondieron (Participación), siendo estadísticamente significativa con una confiabilidad del 95 %. De las 13 personas que no respondieron (Participación), el 100 % se encuentra en esta clase constituyendo el 100% de la clase 3. Ratificándose lo mostrado en la clase 4 de las CLASES DEL ÁREA PRIVADOS.

### **Clase 4 de 6**

La clase 4 representa el 17,42% (50 individuos) de la población. Esta clase se identifica con la Acción (Participación) y la universidad UNAB. Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 60 personas que escogieron la Acción (Participación), el 83,33% están en esta clase y son el 100% de la clase 4. De las 29 personas que respondieron en la universidad UNAB, el 34,48% están en esta clase y representan el 20% de la clase.

En conclusión en la clase 4 se relaciona la Acción (Participación) con la universidad UNAB.

#### **Clase 5 de 6**

La clase 5 representa el 3,14% (9 individuos) de la población. Esta clase se identifica con “1” (Concepto) y la Acción (Participación). Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 10 personas que respondieron “1” (Concepto), el 90% están en esta clase y son el 100% de la clase 5. De las 60 personas que escogieron la Acción (Participación), el 10% están en esta clase y son el 66,67% de la clase 5.

En conclusión en la clase 3 se relaciona la Acción (Participación) con el concepto Ratificándose lo mostrado en la clase 5 de las CLASES DEL ÁREA PRIVADOS.

#### **Clase 6 de 6**

La clase 6 representa el 2,44% (7 individuos) de la población. Esta clase se identifica con la Reflexividad (Participación), la universidad Nacional y la universidad acreditada. Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 7 personas que escogieron la Reflexividad (Participación), el 100% están en esta clase y son el 100% de la clase 6. De las 25 personas que respondieron en la universidad Nacional, el 20% están en esta clase y son el 71,43% de la clase 6. De las 132 personas que respondieron Acreditada (Calidad), el 5,30% están en esta clase y son el 100% de la clase.

En conclusión en la clase 3 se relaciona la Reflexividad (Participación) con la universidad Nacional y de calidad Acreditada. Ratificándose lo mostrado en la clase 6 de las CLASES DEL ÁREA PRIVADOS.

### **CLASES MECANISMOS**

#### **Clase 1 de 5**

La clase 1 representa el 72,82% (209 individuos) de la población. Esta clase se identifica con “Si” (Mecanismos de Participación), “1” (Practicas1) y Privada (Tipo). Estas son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 222 personas que respondieron “Si” (Mecanismos de Participación), el 86,04% se encuentran en esta clase



constituyendo el 91,39% de la clase. De los 114 individuos que respondieron “1” (Practicas1), el 85,96% están en esta clase y representan el 46,89% de la clase. De las 138 personas que respondieron Privada (Tipo), el 78,99% están en esta clase representando el 52,15% de la clase.

En conclusión en la clase 1 se relaciona “Si” (mecanismos de participación) con “1” (practicas1) y Privada (Tipo).

### **Clase 2 de 5**

La clase 2 representa el 8,36% (24 individuos) de la población. Esta clase se identifica con “3” (Practicas1), la universidad de Nariño, Pública (Tipo) y con Registro Calificado (calidad). Estas son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 25 personas que respondieron “3” (Practicas1), el 96% están en esta clase y representan el 100% de la clase. De las 35 personas que respondieron en la universidad de Nariño, el 25,71% están en esta clase representando el 37,50% de la clase. De las 147 personas que respondieron Pública (tipo), el 12,24% están en esta clase representando el 75% de la clase. De las 155 personas que escogieron Registro Calificado (Calidad), el 11,67% están en esta clase representando el 75% de la clase.

En conclusión en la clase 2 se relaciona “3” (practicas1) con la universidad de Nariño, Tipo Pública y Registro Calificado (calidad).

### **Clase 3 de 5**

La clase 3 representa el 2,44% (7 individuos) de la población. Esta clase se identifica con la Reflexividad (Participación), la universidad Nacional y la universidad acreditada. Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 7 personas que escogieron la Reflexividad (Participación), el 100% están en esta clase y son el 100% de la clase 3. De las 25 personas que respondieron en la universidad Nacional, el 20% están en esta clase y son el 71,43% de la clase 3. De las 132 personas que respondieron Acreditada (Calidad), el 5,30% están en esta clase y son el 100% de la clase.

En conclusión en la clase 3 se relaciona la Reflexividad (Participación) con la universidad Nacional y la calidad Acreditada. Ratificándose lo mostrado en las clases 6 de las ÁREAS PRIVADOS Y HUMANÍSTICA.

#### **Clase 4 de 5**

La clase 4 representa el 11,84% (34 individuos) de la población. Esta clase se identifica con No Responde (Mecanismos de Participación) y “100” (Practicas1). Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 36 personas que No Responden (Mecanismo de Participación), el 94,44% están en esta clase y son el 100% de la clase 4. De las 79 personas que respondieron “100” (Practicas1), el 25,32% están en esta clase y son el 58,82% de la clase.

En conclusión en la clase 4 se relaciona las personas que No Responden (Mecanismos de Participación) con “100” (Practicas1).

#### **Clase 5 de 5**

La clase 5 representa el 4,53% (13 individuos) de la población. Esta clase se identifica con No Responde (Participación) y “No” (Mecanismos de Participación). Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 13 personas que No Responden (Participación), el 100% están en esta clase y son el 100% de la clase. De las 27 personas que respondieron “No” (Mecanismos de Participación), el 18,52% están en esta clase, representando el 38,46% de la clase.

En conclusión en la clase 5 se relaciona las personas que No Responden (Participación) con “No” (Mecanismos de Participación).

### **CLASES DESEMPEÑO**

#### **Clase 1 de 4**

La clase 1 representa el 7,32% (21 individuos) de la población. Esta clase se identifica con No Responde (Participación) y “2” (Desempeño). Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 13 personas que No Responden (Participación), el 92,31%

están en esta clase y son el 57,14% de la clase. De las 6 personas que respondieron “2” (Desempeño), el 100% están en esta clase, representando el 28,57% de la clase.

En conclusión en la clase 1 se relaciona las personas que No Responden (Participación) con “2” (Desempeño).

### **Clase 2 de 4**

La clase 2 representa el 4,88% (14 individuos) de la población. Esta clase se identifica con “100” (Desempeño), “100” (Practicas1), Acreditada (calidad) y la universidad Nacional. Estas son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 12 personas que respondieron “100” (Desempeño), el 100% están en esta clase, representando el 85,71% de la clase. De las 79 personas que respondieron “100” (Practicas1), el 12,66% están en esta clase y representan el 71,43% de la clase. De las 132 personas que respondieron Acreditada (Calidad), el 8,33% están en esta clase representando el 78,57% de la clase. De las 25 personas que respondieron en la universidad Nacional, el 16% están en esta clase constituyendo el 28,57% de la clase.

En conclusión en la clase 2 se relaciona “100” (Desempeño), “100” (practicas1) con la universidad Nacional y Acreditada (calidad).

### **Clase 3 de 4**

La clase 3 representa el 85,37% (245 individuos) de la población. Esta clase se identifica con “1” (Desempeño), Registro Calificado (Calidad), Participación Legal (Participación), la Universidad UIS y la Acción (Participación). Estas son estadísticamente significativas con una confiabilidad del 95 %. De las 263 personas que respondieron “1” (Desempeño), el 92,78% se encuentra en esta clase formando el 99,59% de la clase. Para las 155 personas que respondieron registro Calificado (Calidad), el 92,90% están en esta clase y representan el 58,78% de la clase. De los 131 individuos que contestaron Participación Legal (Participación), el 91,60% se encuentran en esta clase constituyendo el 48,98% de la clase 3. Igualmente de las 60 personas que respondieron Acción (Participación), el 95% están en esta clase y representan el 23,27% de la clase. De las 30 personas que respondieron en la universidad UIS, el 100% está en esta clase y representan el 12,24% de la clase 3.

En conclusión en la clase 3 se relaciona la Participación legal (Participación), “1” (Desempeño), la Acción (Participación), Registro calificado (Calidad), con la universidad UIS.

#### **Clase 4 de 4**

La clase 4 representa el 2,44% (7 individuos) de la población. Esta clase se identifica con la Reflexividad (Participación), la universidad Nacional y la universidad acreditada. Estadísticamente son significativas con una confiabilidad del 95%. De las 7 personas que escogieron la Reflexividad (Participación), el 100% están en esta clase y son el 100% de la clase 4. De las 25 personas que respondieron en la universidad Nacional, el 20% están en esta clase y son el 71,43% de la clase 4. De las 132 personas que respondieron Acreditada (Calidad), el 5,30% están en esta clase y son el 100% de la clase.

En conclusión en la clase 3 se relaciona la Reflexividad (Participación) con la universidad Nacional y la calidad Acreditada. Ratificándose lo mostrado en las clases 6 y 3 de las ÁREAS PRIVADOS, HUMANÍSTICA Y MECANISMO.

Caracterizacion de todos los datos con relacion a la investigación.

CARACTERIZACION

TABLA DE CONTINGENCIA SEXO \* UNIVERSIDAD \* TIPO

Recuento

			universidad									
tipo			SERGIO ARBOLEDA	NACIONAL	UIS	UNAB	NARIÑO	COOPERATIVA PASTO	UMANIZALES	CALDAS	AMAZONIAN	UMEDALLIN
PUBLICA	sexo	M		13	11		16			7	16	
		F		12	11		19			7	24	
		NO RESPONDE		0	8		0			0	0	
	Total			25	30		35			14	40	
PRIVADA	sexo	M	6			16		14	23			11
		F	10			13		18	18			9
	Total		16			29		32	41			20
NO RESPONDE	sexo	M	1									
		F	1									
	Total		2									
Total	sexo	M	7	13	11	16	16	14	23	7	16	11
		F	11	12	11	13	19	18	18	7	24	9
		NO RESPONDE	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0
	Total		18	25	30	29	35	32	41	14	40	20

## CONCEPTO DE PARTICIPACION POR UNIVERSIDADES

Tabla de contingencia universidad \* tipo \* participacion\_activa

Recuento

participacion_activa			tipo			Total
			PUBLICA	PRIVADA	NO RESPONDE	
ACCION	universidad	NACIONAL	5	0		5
		UIS	5	0		5
		UNAB	0	13		13
		NARIÑO	7	0		7
		COOPERATIVA PASTO	0	6		6
		UMANIZALES	0	8		8
		CALDAS	5	0		5
		AMAZONIA	6	0		6
		UMEDELLIN	0	3		3
	NO RESPONDE	2	0		2	
Total		30	30		60	
PARTICIPACION LEGAL	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	9	1	10
		NACIONAL	5	0	0	5
		UIS	20	0	0	20

		UNAB	0	7	0	7
		NARIÑO	14	0	0	14
		COOPERATIVA PASTO	0	18	0	18
		UMANIZALES	0	18	0	18
		CALDAS	4	0	0	4
		AMAZONIA	28	0	0	28
		UMEDALLIN	0	7	0	7
	Total		71	59	1	131
REFLEXIVIDAD	universidad	NACIONAL	5	0		5
		UNAB	0	1		1
		UMANIZALES	0	1		1
	Total		5	2		7

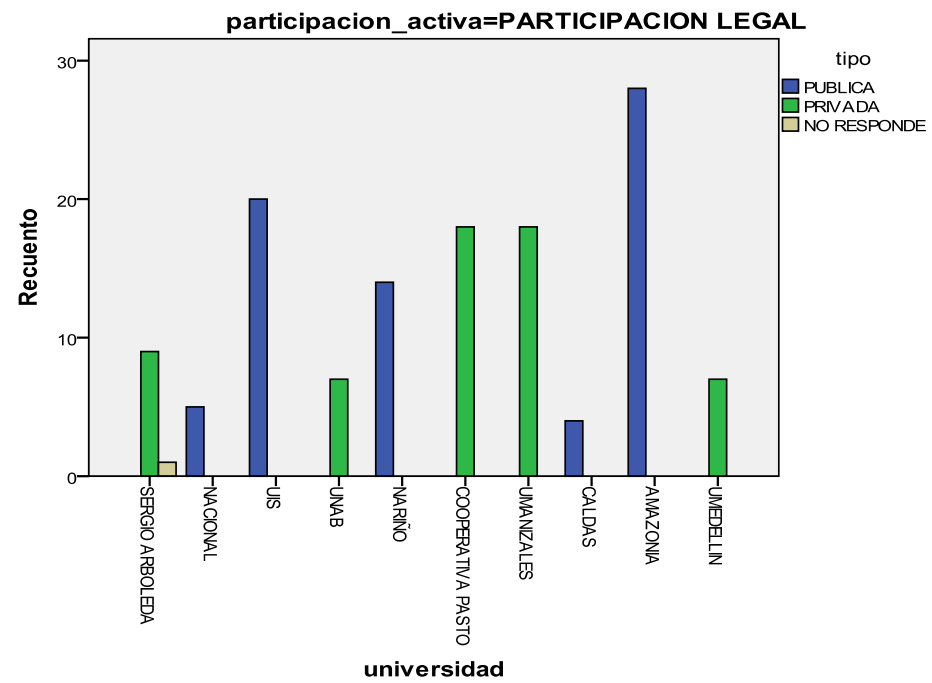
DEMOCRACIA	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	6	1	7
		NACIONAL	9	0	0	9
		UIS	5	0	0	5
		UNAB	0	4	0	4
		NARIÑO	12	0	0	12
		COOPERATIVA PASTO	0	6	0	6
		UMANIZALES	0	11	0	11
		CALDAS	4	0	0	4
		AMAZONIA	6	0	0	6

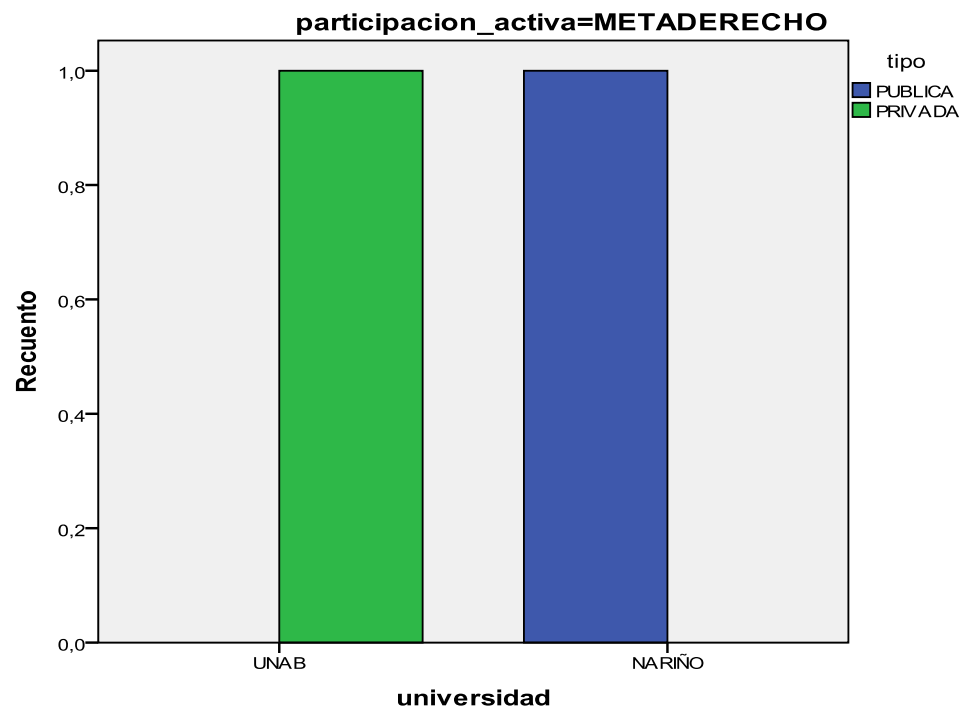
		UMEDÉLLIN	0	10	0	10
	Total		36	37	1	74
METADERECHO	universidad	UNAB	0	1		1
		NARIÑO	1	0		1
	Total		1	1		2
NO RESPONDE	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	1		1
		NACIONAL	1	0		1
		UNAB	0	3		3
		NARIÑO	1	0		1
		COOPERATIVA PASTO	0	2		2
		UMANIZALES	0	3		3
		CALDAS	1	0		1
		NO RESPONDE	1	0		1
	Total		4	9		13
Total	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	16	2	18
		NACIONAL	25	0	0	25
		UIS	30	0	0	30
		UNAB	0	29	0	29
		NARIÑO	35	0	0	35
		COOPERATIVA PASTO	0	32	0	32
		UMANIZALES	0	41	0	41
		CALDAS	14	0	0	14

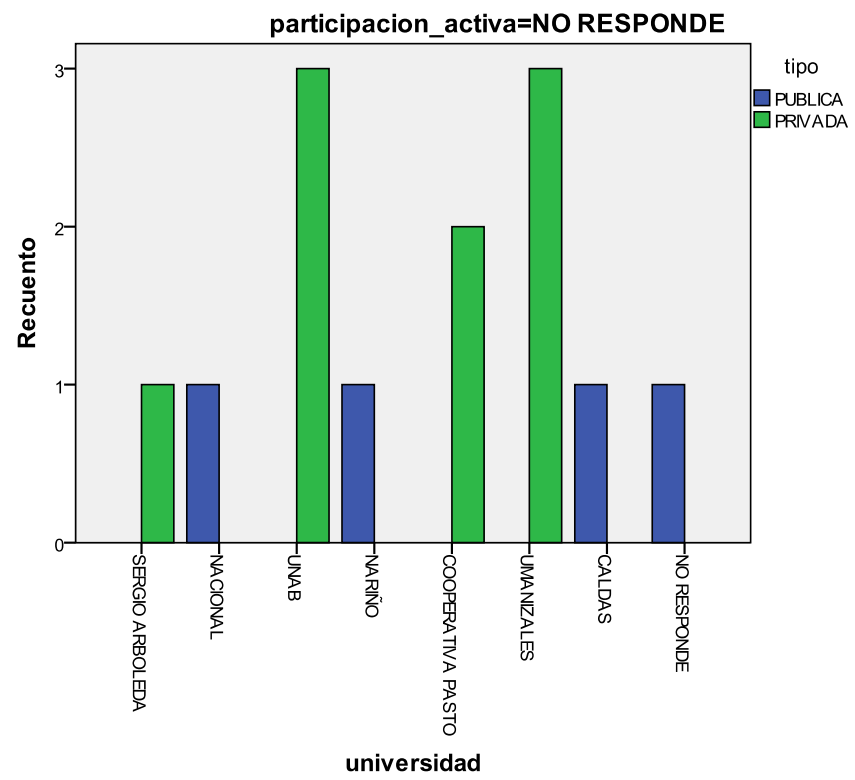


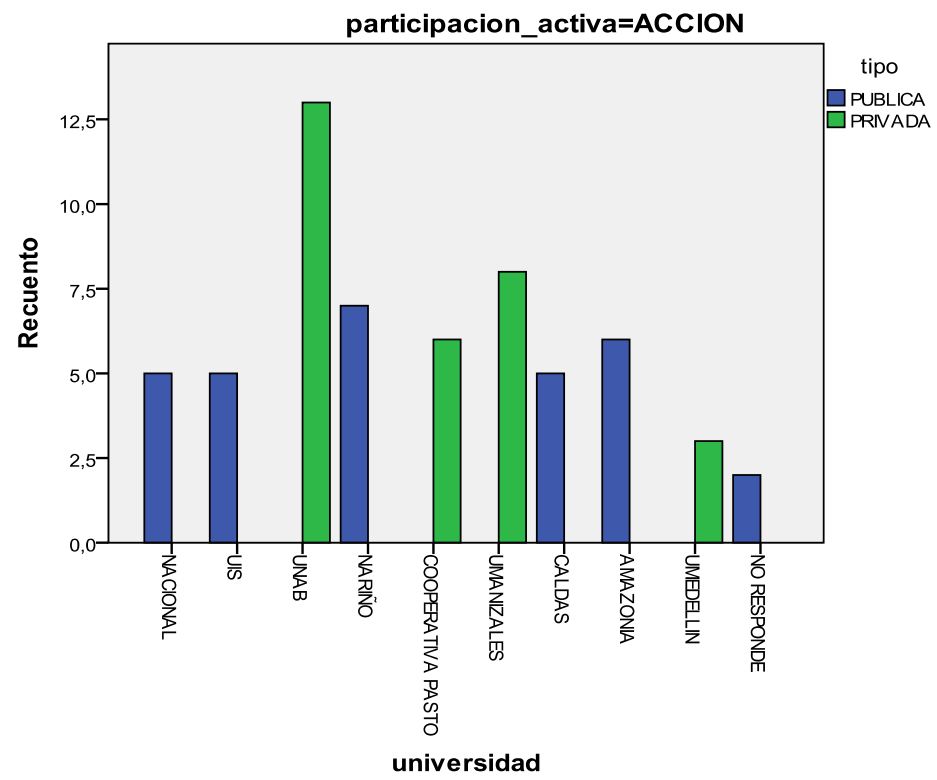
	AMAZONIA	40	0	0	40
	UMEDELLIN	0	20	0	20
	NO RESPONDE	3	0	0	3
Total		147	138	2	287

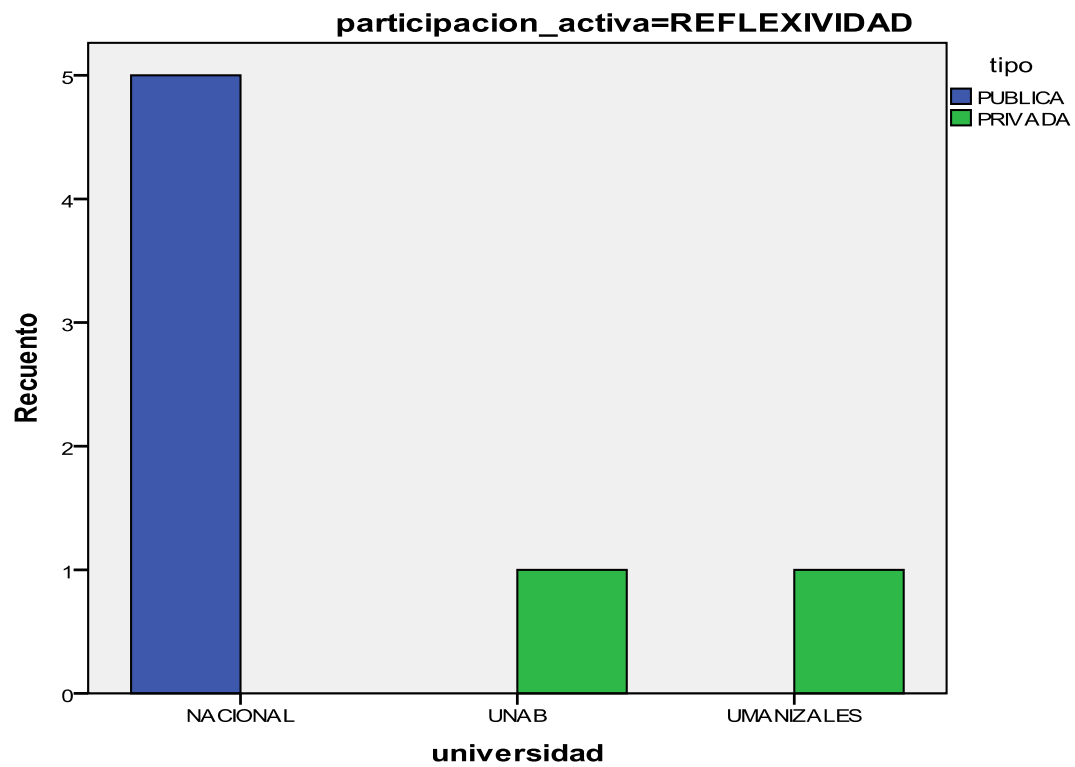
## GRAFICOS











PTOS SEGÚN PARAMETROS CONSTITUCIONALES  
 Tabla de contingencia universidad \* tipo \* parametrosCN

CONCE

Recuento

parametrosCN			tipo			Total
			PUBLICA	PRIVADA	NO RESPONDE	
UN DERECHO FUNDAMENTAL	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	8	1	9
		NACIONAL	12	0	0	12
		UIS	6	0	0	6
		UNAB	0	6	0	6
		NARIÑO	5	0	0	5
		COOPERATIVA PASTO	0	16	0	16
		UMANIZALES	0	11	0	11
		CALDAS	4	0	0	4
		AMAZONIA	8	0	0	8
		UMEDELLIN	0	3	0	3
	Total		35	44	1	80
PRINCIPIO	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	1	1	2
		NACIONAL	1	0	0	1
		UIS	2	0	0	2
		UNAB	0	4	0	4
		NARIÑO	9	0	0	9
		COOPERATIVA PASTO	0	1	0	1
		UMANIZALES	0	3	0	3
		CALDAS	2	0	0	2
		AMAZONIA	5	0	0	5

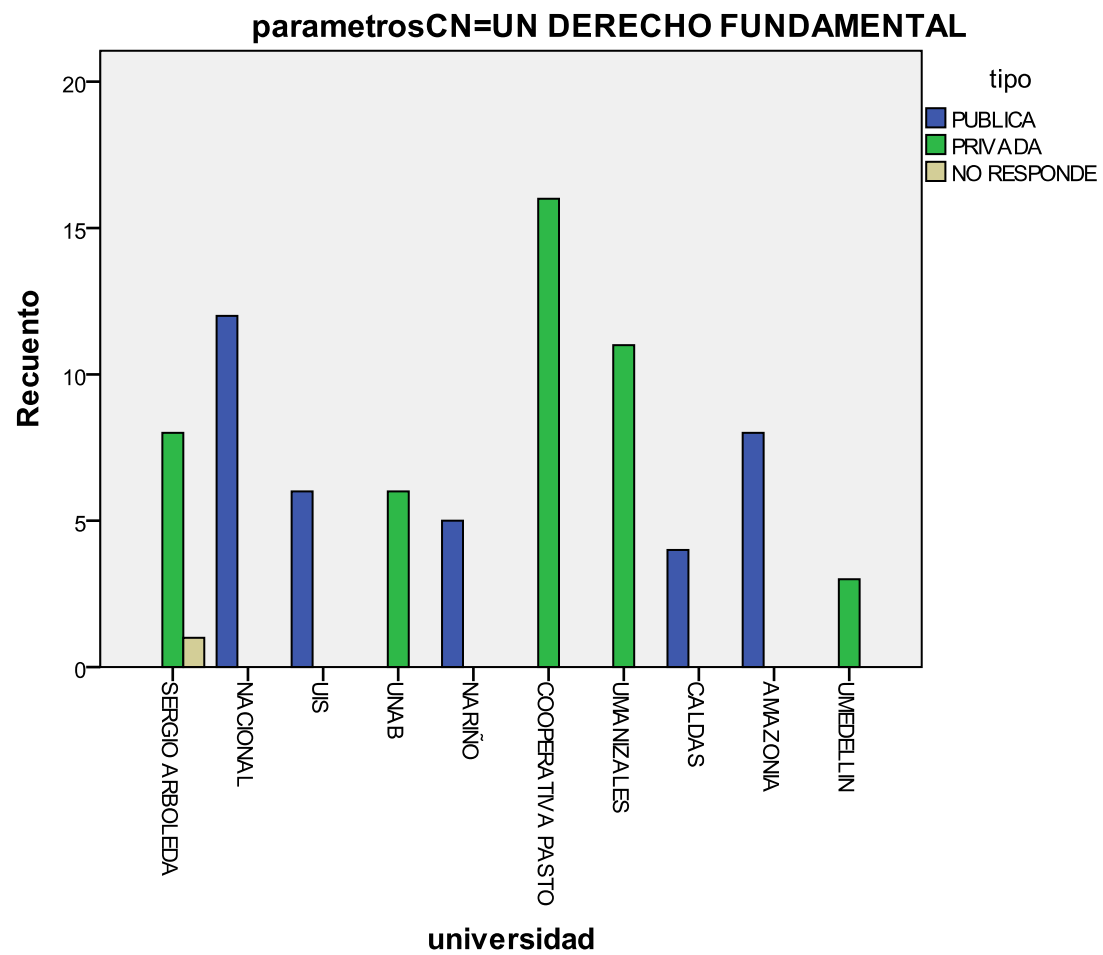
		UMEDELLIN	0	2	0	2
	Total		19	11	1	31
DEBER	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	1		1
		NACIONAL	3	0		3
		UIS	3	0		3
		UNAB	0	4		4
		NARIÑO	8	0		8
		COOPERATIVA PASTO	0	6		6
		UMANIZALES	0	11		11
		CALDAS	2	0		2
		AMAZONIA	12	0		12
		UMEDELLIN	0	2		2
		NO RESPONDE	2	0		2
	Total		30	24		54
UN FIN	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	2		2
		UIS	1	0		1
		NARIÑO	1	0		1
		UMANIZALES	0	3		3
	Total		2	5		7
TODAS LAS ANTERIORES	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	2		2
		NACIONAL	7	0		7
		UIS	18	0		18
		UNAB	0	15		15
		NARIÑO	12	0		12

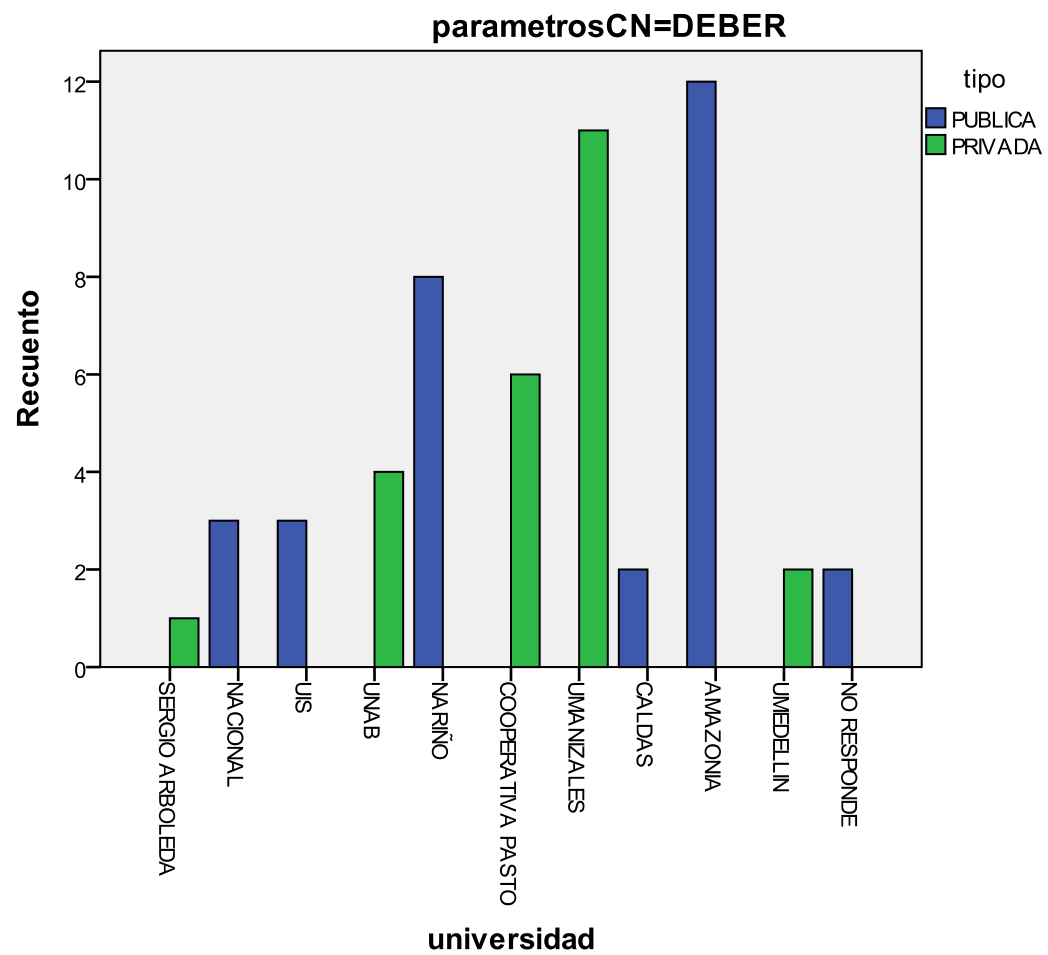


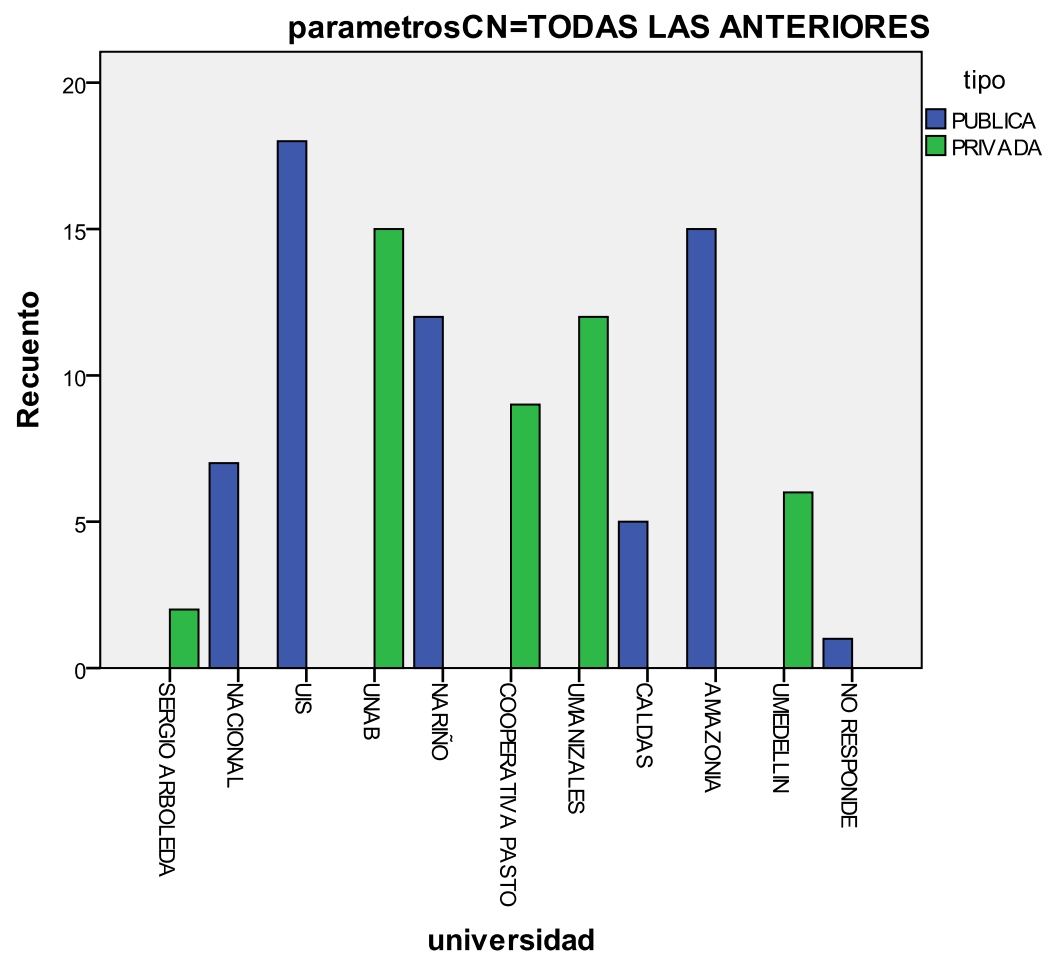
		COOPERATIVA PASTO	0	9		9
		UMANIZALES	0	12		12
		CALDAS	5	0		5
		AMAZONIA	15	0		15
		UMEDELLIN	0	6		6
		NO RESPONDE	1	0		1
	Total		58	44		102
NINGUNA DE LAS ANTERIORES	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	2		2
		NACIONAL	1	0		1
		CALDAS	1	0		1
	Total		2	2		4
NO RESPONDE	universidad	NACIONAL	1	0		1
		UMANIZALES	0	1		1
	Total		1	1		2
Total	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	16	2	18
		NACIONAL	25	0	0	25
		UIS	30	0	0	30
		UNAB	0	29	0	29
		NARIÑO	35	0	0	35
		COOPERATIVA PASTO	0	32	0	32
		UMANIZALES	0	41	0	41
		CALDAS	14	0	0	14
		AMAZONIA	40	0	0	40

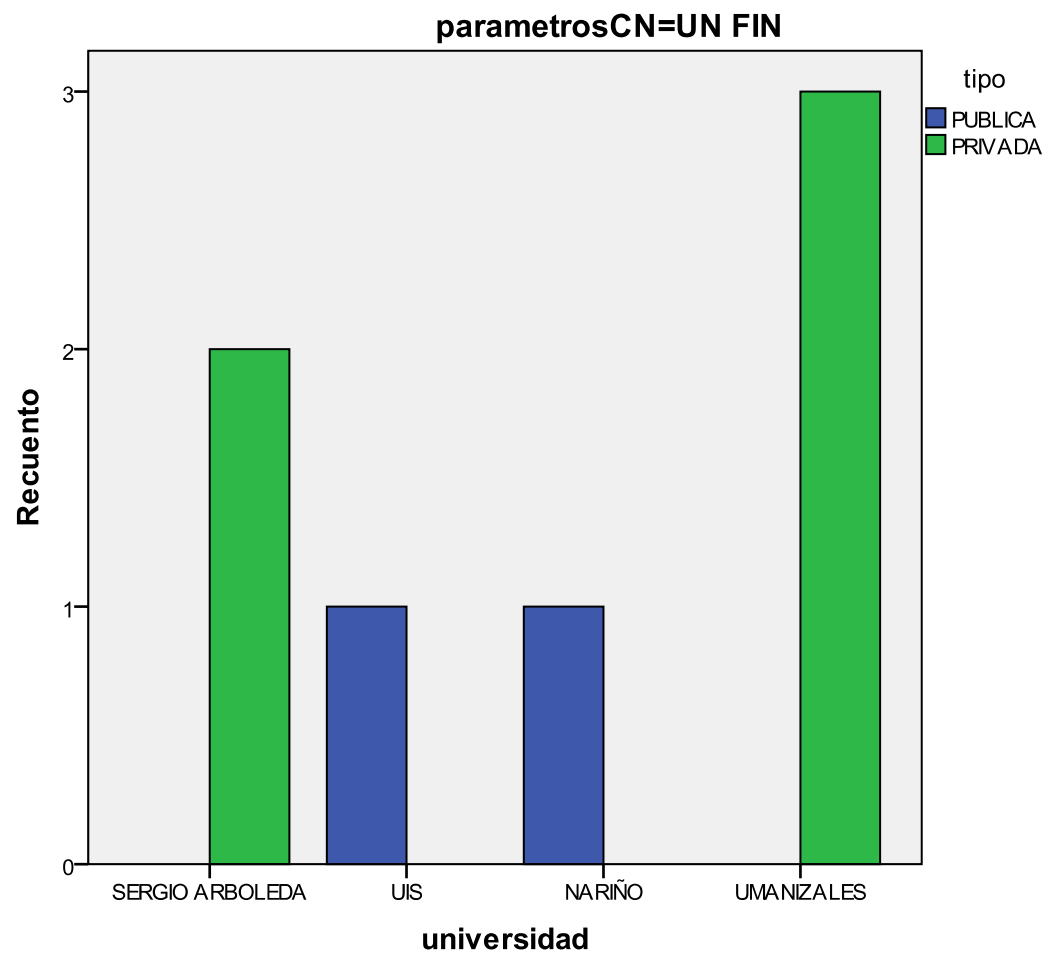
	UMEDELLIN	0	13	0	13
	NO RESPONDE	3	0	0	3
Total		147	131	2	280

GRAFICOS.









# TABLAS DE CONTINGENCIA, GRAFICAS EN SPSS.

## DESEMPEÑO

Tabla de contingencia universidad \* tipo \* desempeño

Recuento

desempeño			tipo			Total
			PUBLICA	PRIVADA	NO RESPONDE	
VOTA	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	16	2	18
		NACIONAL	19	0	0	19
		UIS	30	0	0	30
		UNAB	0	26	0	26
		NARIÑO	33	0	0	33
		COOPERATIVA PASTO	0	29	0	29
		UMANIZALES	0	36	0	36
		CALDAS	14	0	0	14
		AMAZONIA	37	0	0	37
		UMEDELLIN	0	18	0	18
		NO RESPONDE	3	0	0	3
		Total	136	125	2	263
NO RESPONDE	universidad	NACIONAL	4	0		4
		UNAB	0	2		2
		NARIÑO	2	0		2
		UMANIZALES	0	3		3
		UMEDELLIN	0	1		1
		Total	6	6		12
ELEGIDO	universidad	NACIONAL	2	0		2
		UNAB	0	1		1
		COOPERATIVA PASTO	0	1		1

		UMANIZALES	0	2		2
	Total		2	4		6
no	universidad	COOPERATIVA PASTO	0	2		2
		AMAZONIA	3	0		3
		UMEDELLIN		1		1
	Total		3	3		6

Total	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	16	2	18
		NACIONAL	25	0	0	25
		UIS	30	0	0	30
		UNAB	0	29	0	29
		NARIÑO	35	0	0	35
		COOPERATIVA PASTO	0	32	0	32
		UMANIZALES	0	41	0	41
		CALDAS	14	0	0	14
		AMAZONIA	40	0	0	40
		UMEDELLIN	0	20	0	20
		NO RESPONDE	3	0	0	3
	Total		147	138	2	287

LIBERTAD IGUALDAD APRENDIZAJE



TABLA DE CONTINGENCIA IGUALDAD \* LIBERTAD \* APRENDIZAJE  
RECuento

aprendizaje			libertad			Total
			SI	NO	NO RESPONDE	
SI	igualdad	SI	196	5	1	202
		NO	23	6	0	29
	Total		219	11	1	231
NO	igualdad	SI	41	2	1	44
		NO	6	3	0	9
		NO RESPONDE	0	0	1	1
	Total		47	5	2	54
NO RESPONDE	igualdad	SI	1			1
		NO	1			1
	Total		2			2
Total	igualdad	SI	238	7	2	247
		NO	30	9	0	39
		NO RESPONDE	0	0	1	1
	Total		268	16	3	287

PARAMETROS.

PARAMETROS POR QUE

Tabla de contingencia universidad \* tipo \* porque2  
Recuento

porque2			tipo			Total
			PUBLICA	PRIVADA	NO RESPONDE	
ACCION	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	1		1
		NACIONAL	1	0		1
		UIS	2	0		2
		UNAB	0	1		1
		NARIÑO	2	0		2
		UMANIZALES	0	2		2

		AMAZONIA	3	0		3
	Total		8	4		12
NO RESPONDE	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	3		3
		NACIONAL	4	0		4
		UIS	2	0		2
		UNAB	0	4		4
		NARIÑO	5	0		5
		COOPERATIVA PASTO	0	13		13
		UMANIZALES	0	12		12
		CALDAS	4	0		4
		AMAZONIA	11	0		11
		UMEDELLIN	0	5		5
	Total		26	37		63
PARTICIPACION LEGAL	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	4	1	5
		NACIONAL	8	0	0	8
		UIS	14	0	0	14
		UNAB	0	10	0	10
		NARIÑO	18	0	0	18
		COOPERATIVA PASTO	0	11	0	11
		UMANIZALES	0	20	0	20
		CALDAS	6	0	0	6
		AMAZONIA	17	0	0	17
		UMEDELLIN	0	7	0	7
		NO RESPONDE	3	0	0	3
	Total		66	52	1	119
REFLEXIVIDAD	universidad	NACIONAL	1			1
	Total		1			1
DEMOCRACIA	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	8	1	9
		NACIONAL	9	0	0	9
		UIS	12	0	0	12
		UNAB	0	9	0	9
		NARIÑO	10	0	0	10
		COOPERATIVA PASTO	0	8	0	8
		UMANIZALES	0	7	0	7
		CALDAS	2	0	0	2

		AMAZONIA	9	0	0	9
		UMEDELLIN	0	5	0	5
	Total		42	37	1	80
METADERECHO	universidad	NACIONAL	2	0		2
		UNAB	0	5		5
		CALDAS	2	0		2
		UMEDELLIN	0	3		3
	Total		4	8		12
Total	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	16	2	18
		NACIONAL	25	0	0	25
		UIS	30	0	0	30
		UNAB	0	29	0	29
		NARIÑO	35	0	0	35
		COOPERATIVA PASTO	0	32	0	32
		UMANIZALES	0	41	0	41
		CALDAS	14	0	0	14
		AMAZONIA	40	0	0	40
		UMEDELLIN	0	20	0	20
		NO RESPONDE	3	0	0	3
	Total		147	138	2	287

## PARTICIPACION, PARAMETROS CN - PORQUE

Tabla de contingencia participacion \* parametrosCN \* porque2  
Recuento

			parametrosCN							Total
			UN DERECHO FUNDAMENT AL	PRINCIPIO	DEBER	UN FIN	TODAS LAS ANTERIO RES	NINGUNA DE LAS ANTERIORES	NO RESPOND E	
ACCION	participacion	ACCION PARTICIPACION LEGAL DEMOCRACIA		0 1 0 1	1 3 2 6	0 1 0 1	1 1 2 4			2 6 4 12
NO RESPONDE	participacion	ACCION PARTICIPACION LEGAL REFLEXIVIDAD DEMOCRACIA METADERECHO NO RESPONDE	7 12 0 4 0 1	3 4 0 2 0 0	4 6 1 1 0 2		2 4 0 4 1 2		0 1 0 0 0 1	16 27 1 11 1 6
	Total		24	9	14		13		2	62

PARTICIPACION LEGAL	participacion	ACCION	3	2	4	1	13	0		23
		PARTICIPACION LEGAL	12	3	11	3	25	0		54
		REFLEXIVIDAD	0	0	1	0	2	0		3
		DEMOCRACIA	7	4	6	0	14	0		31
		NO RESPONDE	2	0	2	0	1	1		6
	Total		24	9	24	4	55	1		117
REFLEXIVIDAD	participación	DEMOCRACIA			1					1
	Total				1					1
DEMOCRACIA	participacion	ACCION	5	1	2	0	6	0		14
		PARTICIPACION LEGAL	15	7	5	0	11	1		39
		REFLEXIVIDAD	1	0	0	0	1	0		2
		DEMOCRACIA	6	4	1	2	9	0		22
		NO RESPONDE	0	0	0	0	0	1		1
	Total		27	12	8	2	27	2		78
METADERECHO	participacion	ACCION	1		1		1	0		3
		PARTICIPACION LEGAL	1		0		2	0		3
		REFLEXIVIDAD	1		0		0	0		1
		DEMOCRACIA	1		0		0	1		2
		METADERECHO	1		0		0	0		1
	Total		5		1		3	1		10
Total	participacion	ACCION	16	6	12	1	23	0	0	58
		PARTICIPACION LEGAL	40	15	25	4	43	1	1	129
		REFLEXIVIDAD	2	0	2	0	3	0	0	7
		DEMOCRACIA	18	10	11	2	29	1	0	71
		METADERECHO	1	0	0	0	1	0	0	2
		NO RESPONDE	3	0	4	0	3	2	1	13
	Total		80	31	54	7	102	4	2	280

## PRACTICAS

Tabla de contingencia universidad \* tipo \* practicas1  
Recuento

practicas1			tipo			Total
			PUBLICA	PRIVADA	NO RESPONDE	
MECANISMOS DE PARTICIPACION	universidad	SERGIO ARBOLEDA NACIONAL	0	5	2	7
		UIS	9	0	0	9
		UNAB	14	0	0	14
		NARIÑO	0	19	0	19
		COOPERATIVA PASTO	8	0	0	8
		UMANIZALES	0	11	0	11
		CALDAS	0	15	0	15
		AMAZONIA	8	0	0	8
		UMEDELLIN	12	0	0	12
	Total	0	11	0	11	
			51	61	2	114
NO RESPONDE	universidad	SERGIO ARBOLEDA NACIONAL	0	1		1
		UIS	10	0		10
		UNAB	4	0		4
		NARIÑO	0	4		4
		COOPERATIVA PASTO	0	0		0
		UMANIZALES	10	0		10
		CALDAS	0	12		12
		AMAZONIA	0	15		15
		UMEDELLIN	3	0		3
				12	0	
			0	5		5

		NO RESPONDE	3	0	3
	Total		42	37	79
SOCIALES	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	2	2
		NACIONAL	2	0	2
		UIS	5	0	5
		UNAB	0	3	3
		NARIÑO	9	0	9
		COOPERATIVA PASTO	0	1	1
		UMANIZALES	0	1	1
		AMAZONIA	2	0	2
	Total		18	7	25

ninguna	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	8		8
		NACIONAL	4	0		4
		UIS	7	0		7
		UNAB	0	3		3
		NARIÑO	8	0		8
		COOPERATIVA PASTO	0	8		8
		UMANIZALES	0	10		10
		CALDAS	3	0		3
		AMAZONIA	14	0		14
		UMEDELLIN	0	4		3
	Total		36	33		69
Total	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	16	2	18
		NACIONAL	25	0	0	25
		UIS	30	0	0	30



	UNAB	0	29	0	29
	NARIÑO	35	0	0	35
	COOPERATIVA	0	32	0	32
	PASTO				
	UMANIZALES	0	41	0	41
	CALDAS	14	0	0	14
	AMAZONIA	40	0	0	40
	UMEDELLIN	0	20	0	20
	NO RESPONDE	3	0	0	3
Total		147	138	2	287

## UNIVERSIDAD – TIPO – QUE CONCEPTO APRENDIÓ DEL PROCESO DE FORMACIÓN

Tabla de contingencia universidad \* tipo \* Que concepto aprendió del proceso de formación

Recuento

Que concepto aprendió del proceso de formación	tipo			Total
	PUBLICA	PRIVADA	NO RESPONDE	
ACCION universidad NACIONAL	2	0		2

		UNAB	0	2		2
		NARIÑO	1	0		1
		COOPERATIVA PASTO	0	1		1
		UMANIZALES	0	3		3
		UMEDELLIN	0	1		1
	Total		3	7		10
NO RESPONDE	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	4		4
		NACIONAL	11	0		11
		UIS	2	0		2
		UNAB	0	2		2
		NARIÑO	16	0		16
		COOPERATIVA PASTO	0	17		17
		UMANIZALES	0	12		12
		CALDAS	3	0		3
		AMAZONIA	15	0		15
		UMEDELLIN	0	6		6
		NO RESPONDE	2	0		2
	Total		49	41		90
CIUDADANIA	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	4	1	5
		NACIONAL	8	0	0	8
		UIS	6	0	0	6
		UNAB	0	8	0	8
		COOPERATIVA PASTO	0	6	0	6
		UMANIZALES	0	5	0	5
		CALDAS	2	0	0	2
		AMAZONIA	4	0	0	4
		UMEDELLIN	0	2	0	2
		NO RESPONDE	1	0	0	1
	Total		21	25	1	47
PARTICIPACION LEGAL	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	8	1	9
		NACIONAL	4	0	0	4
		UIS	22	0	0	22
		UNAB	0	17	0	17
		NARIÑO	18	0	0	18
		COOPERATIVA PASTO	0	8	0	8

		UMANIZALES	0	21	0	21
		CALDAS	9	0	0	9
		AMAZONIA	21	0	0	21
		UMEDELLIN	0	11	0	11
	Total		74	65	1	140
Total	universidad	SERGIO ARBOLEDA	0	16	2	18
		NACIONAL	25	0	0	25
		UIS	30	0	0	30
		UNAB	0	29	0	29
		NARIÑO	35	0	0	35
		COOPERATIVA PASTO	0	32	0	32
		UMANIZALES	0	41	0	41
		CALDAS	14	0	0	14
		AMAZONIA	40	0	0	40
		UMEDELLIN	0	20	0	20
		NO RESPONDE	3	0	0	3
	Total		147	138	2	287

## UNIVERSIDADES

		universidad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SERGIO ARBOLEDA	18	6,3	6,3	6,3
	NACIONAL	25	8,7	8,7	15,0
	UIS	30	10,5	10,5	25,4

	UNAB	29	10,1	10,1	35,5
	NARIÑO	35	12,2	12,2	47,7
	COOPERATIVA	32	11,1	11,1	58,9
	PASTO				
	UMANIZALES	41	14,3	14,3	73,2
	CALDAS	14	4,9	4,9	78,0
	AMAZONIA	40	13,9	13,9	92,0
	UMEDALLIN	20	7,0	7,0	99,0
	NO RESPONDE	3	1,0	1,0	100,0
	Total	287	100,0	100,0	

ciudad

		Frecuenci a	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid os	BOGOTA	43	15,0	15,0	15,0
	BUCARAMAN	59	20,6	20,6	35,5
	GA				
	PASTO	67	23,3	23,3	58,9

MANIZALES	55	19,2	19,2	78,0
FLORENCIA	40	13,9	13,9	92,0
MEDELLIN	20	7,0	7,0	99,0
NO RESPONDE	3	1,0	1,0	100,0
Total	287	100,0	100,0	

**PARTICIPACION\_ACTIVA**

	Frecuenci a	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid os				
ACCION	60	20,9	20,9	20,9
PARTICIPACION LEGAL	131	45,6	45,6	66,6
REFLEXIVIDAD	7	2,4	2,4	69,0
DEMOCRACIA	74	25,8	25,8	94,8
METADERECHO	2	,7	,7	95,5
NO RESPONDE	13	4,5	4,5	100,0
Total	287	100,0	100,0	